

B Ö L C S É S Z D O K T O R I É R T E K E Z É S

A SERDÜLŐKORU TANULÓK IRODALMI ÉRDEKLŐDÉSÉNEK
PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Készítette: K i s s K a t a l i n

Szeged, 1974

A serdülőkorú tanulók irodalmi érdeklődésének pedagógiai - pszichológiai vizsgálata

/Vázlat/

Bevezetés

I. A téma szakirodalmának vázlatos áttekintése

1. A problémakör történeti előzményei
2. Az érdeklődés elméletéről
3. Az érdeklődés szerepe a serdülőkorban
4. Az érdeklődés vizsgálatának kutatásmódszertani kérdései

II. Vizsgálataink eredményének ismertetése

1. Vizsgálatunk célkitűzései, és módszerei
2. A tanulók olvasáshoz való viszonya
 - a/ Az olvasás mennyisége
 - b/ Az irodalmi érdeklődés indítékai
 - c/ Népszerű írók - kedvelt olvasmánytémák
3. Az irodalmi érdeklődés személyiségalkító hatása
 - a/ Az olvasmányhősökhöz való viszony
 - b/ Az irodalmi hős, mint példakép
 - c/ Az olvasás jelentőségének megítélése
 - d/ Az olvasás és tanulmányi eredmény összefüggése

III. Összefoglalás

1. A vizsgálat összefoglaló értékelése
2. Néhány gyakorlati, pedagógiai következtetés

BEVEZETÉS

Iskoláink nevelőmunkájának fő célja, hogy a termelőmunkában aktívan résztvevő, magas műveltségű, a szocialista világnézet és erkölcs alapjain álló embereket neveljen. Az új, szocialista munkaiskolának - a társadalmi igényeknek megfelelően - munkaiskolának kell lennie. SZARKA JÓZSEF /1966/

Az oktatás reformja, a nevelési célkitűzések módosítása, a tananyag szelektálása, ugyanakkor kiegészítése, természetes velejárója az iskolai oktató-nevelő munkának. Az iskola alapvető feladatából - hogy a mindenkori társadalomba beilleszkedni tudó, méltó, új nemzedéket neveljen - következik a társadalmi viszonyok hatása az oktató-nevelő munkára.

A tudományok, a termelés fejlettségi foka fontos meghatározója az iskolai munkának; annak céljában, tartalmában végbemenő változások a társadalmi mozgás tükrözői is egyben. A tudomány, technika, művészet terén végbemenő fejlődést mindenképpen tükröznie kell.

Az 1961-es, egész oktatási rendszerünket átfogó reformnak, az 1965-ös módosító határozatnak kiinduló pontja

a szocializmus alapjainak lerakása és a szocializmus teljes felépítésének megkezdése volt. Ebben a szakaszban az iskola szerepe a társadalmi és gazdasági feladatok megoldásában jelentősen megnő. A szocializmus magasabb szinten történő építéséhez, a tudományos-technikai forradalom kibontakoztatásához műveltebb, marxista világnézetű, szak-

emberekre, egyre sokoldalubb, közösségi személyiségekre van szükség.

Az 1972. június 15-i oktatáspolitikai párthatározat célkitűzései is ebből az igényből származó feladatokat rögzítenek. A határozat szerint két egymással összefüggő, de nem azonosítható feladatot kell megoldani: a jelen oktatási rendszer keretei között a nevelési tevékenység hatásfokának emelését és a távlati, oktatásügyi koncepciók megalapozását, kidolgozását. Nagyvonalu fejlesztési terv keretében hangsúlyozza a távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásának fontosságát, valamint a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdései tisztázásának szükségességét.

Közeli és sürgető feladatként jelöli meg többek között az általános iskolai oktatás fejlesztését, a szakmunkásképzés korszerűsítését, az anyanyelvi oktatás javítását és fejlesztését, a személyiségalkítás és világnézeti nevelés hatékonyabbá tételét.

Az oktató-nevelő munka hatékony módszereit csak gondosan tervezett pedagógiai kísérletekkel lehet feltárni. Foglalkozik a határozat a pedagógiai kísérletek kérdésével is, több helyen kiemeli a kutatásra váró területeket, a pedagógiai kísérletek helyzetét, fontosságát.

"A pedagógiai kutatás elsőrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése ... Fokozott erőfeszítésekre van

szükség távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásához, a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdésének tisztázásához ... /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, Kossuth Kiadó, Bp., 1972. 98-99.o./

Az V. Nevelésügyi Kongresszus a témabizottsági jelentésekben, illetve az ajánlásokban ugyancsak behatóan foglalkozik a kutatások és kísérletek problémáival. Megállapítja, hogy a közeli és távoli feladatok teljesítése egymást kölcsönösen feltételezi, s azokat a neveléstudomány művelőinek és a gyakorló pedagógusoknak közösen kell megoldaniuk.

Különösen fontos az oktatás és nevelés világnézetalkító, erkölcsnemesítő hatásának az eddigieknél következetesebb megvalósítása, a sokoldalú, harmonikus személyiség fejlődésének meggyorsítása. A nép megbecsülésére, hazaszeretetre, helyes emberi tartásra való nevelésben, a helyes világnézet kialakításában nagyon fontos szerepe van a humán tárgyak, így az irodalom tanításának is, az olvasásra való nevelésnek és általában a szépirodalomhoz való viszornak. Az irodalmi érdeklődés személyiségalkító hatása olyan hatékony nevelési tényező, amelyet a gyakorló pedagógus nem hagyhat figyelmen kívül.

Nem véletlen, hogy az irodalomolvasás és az olvasó ember pszichológiai sajátosságai - ahogyan TÓTH BÉLA /1965/ megállapítja - világszerte a tudományos vizsgálatok egyik kiemelt témája.

A társadalom sürgetően igényli az e tárgykörbe vágó

kérdések tanulmányozását, amelyek eredményei főképpen az iskolai oktatást és nevelést segítik. Az is nyilvánvaló, hogy az egyre növekvő természettudományi követelményeknek is sikeresebben felelhetnek meg tanulóink, ha ismeretszerző tevékenységüket egy irodalomolvasásból eredő intellektuális és érzelmi többlet is támogatja.

Ugyanakkor meg kell állapítani azt is, hogy e mind elméleti, mind gyakorlati szempontból fontos téma kidolgozottsági szintje a jelentős eredmények ellenére sem kielégítő. A ^agyakorlati munka során felhalmozódott tapasztalatok elemzése és szelektálása hazánkban meglehetősen háttérbe szorult.

A Központi Bizottság határozata célkitűzéseinek megismerése után különösen időszerű az oktatás és nevelés egyes területein végzett alapos helyzetelemzés és vizsgálat, a tapasztalatok rendszerezése és új eredmények összegzése a gyakorlati munka számára.

I. FEJEZET

A TÉMA SZAKIRODALMÁNAK VÁZLATOS
ÁTTEKINTÉSE

1. A problémakör történeti előzményei

Különböző elméleti voltak és vannak még ma is a szakirodalomban az érdeklődés természetének értelmezését illetően. Egyes szerzők értelmi, mások érzelmi, sőt biológiai alapon magyarázzák.

A régebbi neveléstani és lélektani művek nem foglalkoznak az érdeklődéssel, mint a lélektani folyamatok egyik fontos, önálló jelenségével.

A XVII. században Comenius az érdeklődést a tanítás egyik legfontosabb mozzanatának, eszközének tartja. Más neveléstani írók /Niemayer, Diesterweg, Dittes/ - csak esz-közmivoltában említik; érdekessé kell tenni a tanítást, hogy a gyermek tudásvágyát felkeltsük, figyelmét lekössük. Tehát meglehetősen alárendelt szerepet tulajdonítanak az érdeklődésnek az értelmi tevékenységek sorában. Az újabb lélektani írók közül is sokan mint az öntudatos figyelemnek egyik összetevőjét említik.

Szélesebb fiziológiai és lélektani alapon először Kant tárgyalja az érdeklődést. Szerinte az érdeklődés következtében az "ész" gyakorlativá, vagyis az akaratmeghatározó okká válik. Eszerint "az érdeklődés nem más, mint az akarat észbeli oka". Már ő megkülönböztet közvetett és közvetlen érdeklődést. Kant megállapításainak nagy jelentősége van az érdeklődés tanának történetében, bár egyoldaluan, pusztán

értelmi alapon határozza meg. Fontos, hogy szemben az eddigi véleményekkel, az érdeklődést az akaratelhatározások állandó természetű tényezőjének tartotta.

Kant adta alapokból haladt tovább az érdeklődés vizsgálatában Herbart is. Közelebbről meghatározta az érdeklődést, elhatárolta más lélektani folyamatoktól. Az Allgemeine Pädagogik című művéből kitűnik, hogy milyen nagy fontosságot tulajdonított a szellemi életben az érdeklődésnek.

Herbart az érdeklődést az egész akarati élet, a jellem energiájának, alapjának tartotta. AZ ÉRDEKLŐDÉS mellett fontos tényezőként említi a vágyat is, bár a kettőt elkülöníti egymástól. "Az érdeklődés, amely a vágygal, az akarat-
tal és izlésítélettel együtt szemben áll a közömbösséggel, az utóbbi háromtól abban különbözik, hogy tárgyával nem rendelkezik, hanem tapad hozzá" /Herbart, Allgemeine Pädagogik X./. E különbségekből is kitűnik, hogy mit tart Herbart az érdeklődés lényegének. Szerinte az érdeklődés a szellemi öntevékenység egyik neve. Az egyén tudatában elraktározódott, felhalmozódott képzettömegek közül érdeklődésünk tárgya bizonyos oknál fogva kiválik, előtérbe kerül, s ezáltal különös helyet foglal el a tudatunkban. Herbart szerint az érdeklődés a jellemmel együtt az egyén egész művelődésének alapjául szolgál, amennyiben az érdeklődés hozza létre a tudást. Hat fő irányát különbözteti meg:

Tapasztalati /empirikus/

Rokonszenvei /szimpatikus/

Elmélkedő /spekulatív/

Társadalmi /szociális/
Szépészeti /esztétikai/

érdeklődést.

Megemlíti még a vallási érdeklődést is, ez azonban kevéssé származik haladó gondolkodásból.

Tehát Kanthoz hasonlóan Herbart is értelmi alapon magyarázza az érdeklődést. Mindketten az öntudati élet magas fokán jelentkező érdeklődést vizsgálják csak, a kezdetleges jelenségekkel, azok fejlődésével nem foglalkoznak. Lélektani alapon követőik sem fejlesztették tovább elméletüket, csupán részletesebben kidolgozták az iskolai oktatás gyakorlata számára.

Herbart követőjének tekinthető Rein is, az ő nézetéből indult ki, de már hozzáteszi, hogy nagyon fontos szerepe van az érzelmeknek is. Tehát az érdeklődés elmélete számára az értelmi és érzelmi kettős alapot kereste, de még nem tudta a kettőt szerves egységben látni.

Egy lépéssel előbb haladt e téren Kern, ő az appercepcióból indult ki, ill. abból magyarázza az érdeklődést. Szerinte amikor a már meglévő képzetek az új, appericipiálандó képzet köré összpontosulnak, kedv keletkezik, s ugyanakkor annak a szükségnek az érzete, hogy a tárggyal behatásban foglalkozzunk. A kedv és szükség érzetéből keletkezik az érdeklődés.

Az eddig említett nézetekkel és felfogásokkal merőben

új szempontból közelíti meg az érdeklődés elméletét Ostermann. Elsődlegesen nem az értelemről, hanem az érzelemből próbálja magyarázni. Elméletének lényege röviden a következő: az érdeklődés ellentétes fogalma a közömbösség. Ha valami nem közömbös, akkor valamilyen értéket tulajdonítunk neki. Ezért az érdeklődés nem más, mint értéktudat, értékelés, és ez Ostermann szerint igen szorosan összefügg az érzelemmel, mert minden értékelés forrása az érzelem. Eszerint minden érdeklődés az érzelmekben gyökerezik.

Ez éppugy egyoldalú és merev álláspont, mint a csak értelmi alapon magyarázó elmélet. Ostermann érdeklődéstana azon kívül, hogy az érdeklődés alapjául az érzelmet teszi meg, abban is újat hoz, hogy figyelembe veszi az érdeklődés fejlődését. Herbart hat érdeklődéstípusán kívül megkülönböztet:

alsóbbrendű /érzéki/ és
magasabbrendű /ideális/
érdeklődéseket.

Az alsóbbrendű érdeklődések közvetlenül alapszanak az érzéki, érzelmi elemeken, a magasabbrendű érdeklődéseket sok közbeeső tényező bonyolítja, ezek inkább a fejlettebb életkorra jellemzőek. Ilyen vonatkozásban lehet beszélni az érdeklődés Herbart féle hat neméről. Ugyanő megkülönböztet még közvetett és közvetlen, minőség szerint pedig pozitív és negatív érdeklődést. Ez utóbbi megállapítások fontos lépést jelentenek az érdeklődés tanának történetében,

de elméletének súlyos hibája, hogy nagyon egyoldaluan, kizárólag az érzelmi oldaláról közelíti meg a problémát. Ennek következtében az értelmi elemek szerepét helytelenül látja. Az "értéktudat" alkalmazása korántsem nyújt elegendő alapot az értelemnek, mint tényezőnek a kizárására, az érdeklődés magyarázatánál. Az érdeklődésnek a figyelemhez és akarathoz való viszonyát szintén nem magyarázza kielégítően.

A külföldi szakirodalomban számos egyéb nézettel találkozhatunk még.

Lay akarati alapon magyarázta az érdeklődést. Claparede a biológia szempontjából vizsgálta, Tumbisz tudás- és értékvágynak, Lunk pedig figyelem-diszpozíciónak tartotta.

Az utóbbi idők szakirodalmában Rubinstein foglalkozik ezzel a problémával behatóan. Abból indul ki, hogy az ember nem magába zárt, elszigetelt lény, hanem a környezet hatásaira élénken reagáló organizmus. Ebből következik, hogy szüksége van a környező világ anyagi és szellemi termékeire. Az ember és az őt körülvevő tárgyak, jelenségek között kialakul valamilyen viszony. Ha bizonyos körülmények folytán valamely dolog jelentőssé válik az egyén számára, ez kiválthatja az ember specifikus irányulását, érdeklődését. A beállítódás kialakulásának feltétele, hogy a szubjektum meghatározott szituációba kerüljön. A beállítódás iránya tehát attól függ, hogy mit tekint az egyén szubjektíve jelentősnek. A beállítódás probléma mindenekelőtt a dinamikus tendenciák kérdése. Az érdeklődés meghatározott tárgyra való

specifikus irányulás. RUBINSTEIN /1964/.

A hazai pedagógiai írók közül néhányan Ostermanntól függetlenül az érdeklődés érzelmi alapon való magyarázata felé hajlottak. Felméri Lajos az érdeklődést a tárggyal való rokonszenvezésnek nevezi, s szerinte az érdek nem egyét, mint érzelmeinknek a külső behatásra történő reagálása.

Pethes Sándor nézete szerint az érdeklődés a gyermek első tudatos, lelki jelensége, kezdetben csak testi érzelmek keltik a gyermekben az első érdeklődést. Ezzel az egyébként könnyen cáfolható nézetével egyedül áll a szakirodalomban. Igaz ugyan, hogy a gyermek első "érdeklődései" szorosan kapcsolatban vannak fizikai szükségleteivel, de ezek az értelmi elemek teljes hiánya miatt még nem tarthatók érdeklődésnek. Az érzéki érzelmekhez figyelemnek is kell járulnia ahhoz, hogy érdeklődésről beszélhessünk.

Érzelmi természetűnek tartja az érdeklődést Nagy László is. Igen nagyra értékeli Ostermann munkásságát. " ... amikor az érdeklődés igazi helyét a lelki jelenségek sorában, s megadta az alapot az érdeklődés tényeinek helyes megállapításához", NAGY LÁSZLÓ /1908/. Szerinte azonban az értelmi elemet sem lehet kizárni az érdeklődés magyarázatából. Az érdeklődés folyamán a külső hatást oksági viszonyba állítjuk testi és szellemi jólétünk gyarapodásával, s ennek az oksági viszonnak a megérzése az érdeklődés. Elmélete az eddigi nézetek szintézise. Napjainkig helytálló következtetéseket vont le a századforduló táján végzett vizsgálá-

lataiból. A gyermek érdeklődésének lélektanáról írott munkája azonban évtizedeken keresztül folytatás nélkül maradt.

A 30-as évek végén GLATT IMRE /1939/ vizsgálta a középiskolai tanulók érdeklődési irányait.

A felszabadulás utáni szakirodalomból külön figyelmet érdemel TÓTH BÉLA /1961/ könyve, amelyben az irodalmi érdeklődés pszichológiai és pedagógiai problémáit vizsgálja a gyermekkorban. Munkája egyben a gyermek és a könyv kapcsolatainak neveléslélektani elemzését is adja.

A középiskolás korosztály irodalomhoz fűződő viszonyát LAKITS PÁL /1962/ monográfiája dolgozta fel, amely eredményes kísérlet a középiskolai oktatás, elsősorban az irodalomtanítás további fejlesztéséhez.

S. MOLNÁR EDIT /1965/ a szépirodalmi szöveg megértésének neveléslélektani vizsgálatával gazdagította az e témakörbe tartozó szakkönyvek sorát. Ebben a vonatkozásban ismételten figyelmet érdemel TÓTH BÉLA /1967/ kismonográfiája, amelyben az irodalmi érdeklődés pszichológiai kérdéseit tárgyalja az olvasástanulás kezdeti szakaszában. Ezenkívül természetesen több, főleg gyakorlati igényű tanulmány különböző szaklapokban, vagy gyűjteményes kiadásokban látott napvilágot.

TÓTH BÉLA /1965/ Az olvasás, a televízió és a gyermek c. írásában a televízió és könyv népszerűségét hasonlítja össze. A versolvasó kedv érdeklődésvizsgálata /1966.

Pt. VIII./ pedig a gyermekeknek a lirához, az olvasási kultúra fontos szintmérőjéhez való viszonyával foglalkozik.

BÓLYAI IMRÉNÉ /1961/ Köznevelés /21/ tanulmánya az eszményképeknek a nevelőmunkában betöltött szerepét kutatja.

SURÁNYI GÁBOR /1963/ az érdeklődés vizsgálatának módszertani kérdéseivel foglalkozik.

2. Az érdeklődés elméletéről

Ha bizonyos körülmények folytán valamely dolog jelentőssé válik az egyén számára, az kiválthatja specifikus irányultságát, érdeklődését. RUBINSTEIN /1964/ szerint az érdeklődés meghatározott tárgyra való specifikus irányulás. Az érdeklődés végsősoron visszavezethető a szükségletekre; hogy e kettő mennyire függ össze, az egyénenként is változó. Egyes embereknél minden visszavezethető az elemi, primer érdekekre, másoknál ezeknek fölébe emelkedik az olyan érdeklődések bonyolult rendszere, amelyek az emberi tevékenység legmagasabb rendű szféráival függnek össze. Nem lehet tehát az érdeklődést pusztán a szükségletek tudatosult formájának tekinteni. Az érdeklődés mindig valamilyen tárgyra irányul, tárgy nélküli érdeklődés nincs. Ezért az érdeklődés mindig kétoldalu viszony, helyesebben ugyanannak a dolognak két oldala. Ha valamely dolog érdekli az egyént, igyekszik mélyebben megismerni, ugyanakkor a tanulmányozott jelenség, dolog is befolyásolja az egyént, személyiségének további alakulását, fejlődését.

Különösen áll ez a kettősség az irodalmi érdeklődés esetében. Az e témakörrel foglalkozó tudományos munkák egyöntetűen megállapítják, hogy az irodalomnak igen nagy jelentősége van a fiatalok világnézeti, erkölcsi arculatának kialakításában RUBINSTEIN /1964/ is nagy fontosságot tulajdonít az irodalmi érdeklődésnek az ifjúság nevelésében, személyiségének alakításában. Az olvasási érdeklődésben megnyilatkozik az egész ember élő, reális lelkilete. Az irodalmi érdeklődés az általános érdeklődés részeként jelentkezik, egyike a legsokrétűbb pszichikus jelenségeknek, és az ember kulturális tevékenységének jellemző indítéka.

Az ember szükségletei és érdeklődése szorosan összefügg; mindkettő a környező világhoz fűződő, változó kapcsolatokból származik, s ennek alapján fejlődik.

Az ember szükségletei és érdeklődése történeti jellegűek, fejlődnek, átalakulnak, változnak.

Marx és Engels klasszikus módon elemezték, hogy a szükségletek szerepe hogyan változik a különböző korok társadalmi formáiban. Az érdeklődés ugyanugy függvénye a társadalom változásainak, mint a szükségletek.

Fejlődéslélektani vonatkozásban utalni kell még arra, hogy a személyiség általános és specifikus érdeklődése az életkorhoz igazodva is egyre differenciáltabb formát mutat. A serdülőkoruak érdeklődéséről kapott kép még nem kiforrott, a személyiség fejlődésével együtt változik, formálódik az érdeklődés minden neme, köztük az irodalmi érdeklődés is.

3. Az érdeklődés szerepe a serdülőkorban

A serdülők sajátos életkori jellegzetességei indokolják, hogy serdülőkoru tanulók esetében foglalkozunk az érdeklődés kérdéseivel.

A serdülőkor jelentős minőségi változást eredményez a személyiség fejlődésében, mellyel megkzedeődik a gyermek átalakulása felnőtté. A megelőző fejlődési szakaszok egyikében sem figyelhető meg ilyen mértékű változás. A serdülőkorra kialakul egy bizonyos kezdeti szinten az absztrakt fogalmakban történő gondolkodás képessége. Ez lehetővé teszi, hogy a gyermek egyre mélyebben ismerje meg a valóságot, egyre lényegesebb összefüggéseket legyen képes felfogni. A valóságban ez úgy jelentkezik, hogy az életnek számos szférája probléma lesz számára, amely korábban kívül esett látókörén. Érdekelni kezdik a közösségi problémák, a társadalomhoz való viszonyának kérdései, ugyanakkor fokozott mértékben fordul figyelme önmaga lelki jelenségei felé. Fogékonysága a külvilág ingereivel szemben megnő, akár pozitív, akár negatív hatások azok.

Az irodalomhoz való viszony alakulása is igen hatásosan befolyásolható. A most kialakuló kapcsolat a serdülő egész életére kihat. Érdeklődési körének leginkább megfelelő, jó könyvekben választ találhat az őt leginkább foglalkoztató problémákra. A serdülő mélyülő tudásvágya abban is meg-

mutatkozik, hogy ugrásszerűen megnő az olvasás iránti igénye, s az előző időszakhoz képest új témák felé fordul. Ahogyan TÓTH BÉLA /1968/ írja, a személyiség átalakulása az irodalmi érdeklődés átszervezésével is együttjár. Ez természetes jelenség, hiszen az érdeklődés a személyiség egyik fontos tulajdonsága, amely szoros kapcsolatban van az egyén többi tulajdonságával.

4. Az érdeklődés vizsgálatának kutatásmódszertani kérdései

A téma vizsgálatánál fontosnak tartjuk, hogy néhány módszertani kérdésre is kitérjünk, s megemlítsünk néhány, az érdeklődés vizsgálatánál legsikeresebben alkalmazható és alkalmazott módszert. Minden tudományban, így a pszichológiában is fontos szerepe van az alkalmazott kutatási eljárásoknak, ezek messzemenően meghatározzák a tudomány által feltárt tételek hitelességét, valósághűségét. A pszichológiai alapkoncepció fejlődése, változása a kutatási módszerek megváltozását is eredményezi.

Az érdeklődés vizsgálati módszereinek két történetileg kialakult, a jelenlegi tudományos kutatások során is alkalmazott válfaja ismeretes. Egyik a vizsgálati személyek szóbeli, vagy írásbeli megkérdezése, másik a vizsgált személyek különböző helyzetekben történő megfigyelése. Az említett vizs-

gálatti módszereken belül többféle eljárási mód ismeretes. Ide sorolható az érdeklődés-tesztek rendkívül széles skálája, SURÁNYI GÁBOR /1972/ A kísérletezés, mely egyes szakemberek szerint a kutatási metodika külön ágának is tekinthető.

H. Hr. Busse az irodalmi érdeklődés vizsgálata mellett már 1923-ban alkalmazott a kérdőívek kiegészítésére kísérleti módszerként irodalmi vitákat, kísérleteket, naplófeljegyzéseket is hasznosítható szabad megfigyeléseket.

NAGY LÁSZLÓ /1908/ megemlíti még Trommer vizsgálati eljárását, az ún. katalógus-tesztet. A kutatások legszámottevőbb része azonban a vizsgálati személyek írásban való megkérdezését, a kérdőíves módszert alkalmazza az érdeklődés vizsgálatában. Ugyancsak NAGY LÁSZLÓ /1908/ hivatkozik arra is, hogy a kérdőíves eljárás különösen elterjedt a pályaalakmassági vizsgálatokban, elsősorban az Egyesült Államokban, Angliában, s ujabban Nyugat-Németországban is.

Az orosz nyelvű pszichológiai irodalomban is találunk utalásokat, amelyek a kérdőíves kutatási módszer széleskörű elterjedéséről számolnak be. Hosszantartó és eredményes vizsgálatokat végzett ilyen eljárással RIBNYIKOV szovjet kutató /1926-1928/. Hangsúlyozza, hogy a vizsgálati személyeket többször, periódikusan ismétlődő időszakonként hasznos megkérdezni, hogy figyelemmel lehessen kísérni a kor, az életkor és a környezet okozta változásokat az érdeklődés alakulásában.

A mai szovjet pszichológiai irodalom területéről fi-

gyelemre méltóak L.I. Bozsovics érdeklődésvizsgálatai. Munkatársaival együtt elsősorban a tanulás iránti érdeklődés megnyilvánulásait, törvényszerűségeit vizsgálta.

M.F. Morozov kutatási során a sokoldalú megfigyelést és a tanulókkal való beszélgetést is alkalmazta.

Az NDK-beli W. Hennig által vezetett kollektiva érdekes kutatásokat végzett az ifjukur és a serdülőkor területén. Személyiségen belüli érdeklődés-strukturákat tárnak fel, nyomon kísérve az érdeklődés fejlődési folyamatát.

Jelentős hagyománya van az érdeklődés - ezen belül főleg a gyermek érdeklődésének - kérdőíves módszerrel való vizsgálatának, a magyar pszichológiában is. 1907-től a Gyermektanulmányi Társaság indítványozása és irányítása alapján nagyméretű adatgyűjtés indult kérdőívek segítségével vidéki és fővárosi viszonylatban egyaránt.

Felmerülhet az a módszertani szempontból lényeges kérdés, hogy az írásban, vagy szóban direkt módon feltett kérdésre kapott válasz objektívnek tekinthető-e oly mértékben, hogy az érdeklődés tulajdonságait ezáltal feltárhassuk. A szakirodalom tanúsága, valamint saját vizsgálataink során levont tapasztalataink szerint kizárólag a kérdőíves módszerre támaszkodni nem lehet eredményes. A kérdőívek alkalmazása feltételezi, hogy a vizsgálati személyek tisztában vannak saját érdeklődési irányjaikkal, holott a válaszok gyakran azt tükrözik, hogy a vizsgálati személy milyennek tűnik saját szemében, vagy milyennek szeretne látszani,

állapítja meg SURÁNYI GÁBOR /1972/ a kérdőíves módszer hibalehetőségeit vizsgálva. Ezen eljárás alkalmazásánál szem előtt kell tartani azt is, hogy az érdeklődés tartalmában és mélységében állandóan változik, s ezt a dinamizmust a kérdőívek nem mindig érzékeltetik.

A felsorolt hiányosságok ellenére mégis széles körben elterjedt ez az eljárás. Ez azzal függ össze, hogy gyors eredmények felmutatására alkalmas, nem igényel különösebb előkészítést, s a vizsgálat folyamatába sok vizsgálati személyt be lehet vonni. Az eljárás eredményességének érdekében a hibalehetőségek kiküszöbölésének különböző módjait alkalmazzák.

Egyes szakemberek olyan kérdőívek szerkesztését javasolják, amelyeknek szakmai tartalma nem nyilvánvaló, mások szerint ugyanazt a személyt többféle kérdőívvel is meg kell vizsgálni. Ugy véljük, hogy az említetteken kívül fontos feltétel az is, hogy a kérdések világosan megfogalmazottak, egyértelműek legyenek. A kérdőíves módszer hibalehetőségeinek csökkentése érdekében azzal egyidejűleg más, kiegészítő eljárások alkalmazása is gyakoribb a tudományágban. Hosszabb-rövidebb ideig tartó megfigyelések, szóbeli kikérdezés, /csoportos, vagy egyéni beszélgetés formájában/ katalógus-teszt a leggyakoribbak.

A kutatási módszerek fontosságát a szakírók egyöntetűen hangsúlyozzák, ugyanakkor rámutatnak arra is, hogy a kutatási módszerek csak nyersanyagot, értelmezésre váró ténye-

ket szolgáltatnak. Azokfeldolgozása a törvényszerűségek szintjén való megfogalmazása már nemcsak módszertani, hanem elméleti kiindulás, alapkoncepció kérdése is. Önmagukban a módszerekről nem mondhatjuk, hogy jók vagy rosszak.

Értékessé, vagy értéktelenné az elméleti kiindulás és az interpretáció kategóriarendszerének relációjában válnak /SURÁNYI GÁBOR, 1972/.

II. FEJEZET

VIZSGÁLATAINK EREDMÉNYÉNEK ISMERTETÉSE

1. Vizsgálatunk célkitűzései és módszerei

Napjainkban, főleg a legutóbbi oktatásügyi párthatarozat hatására, a gyakorló pedagógusok körében is egyre terjed a kísérletező kedv, többek között az irodalom-olvasás, ezen belül a tanulók irodalmi érdeklődésének vizsgálata terén is. Elterjedtek különböző felmérések, vizsgálatok, közvéleménykutató eljárások. Ennek eredményeként sok iskolában gazdag empirikus tapasztalatanyag halmozódott fel, de ezek általánosítása még nem történt meg megfelelő mértékben.

E dolgozat témaválasztása elsősorban gyakorlati indíttatásu, azokból a feltételekből indult ki, amelyek a gyakorló tanár számára az osztályközösségekkel végzett munka során lehetővé teszik a tanulók irodalmi érdeklődésének megismerését és néhány pszichológiai, pedagógiai következtetés levonását.

Ennek megfelelően a dolgozat célkitűzése elsősorban a következő kérdések vizsgálata:

1. Milyen helyet foglal el az olvasás a serdülők tevékenységeinek sorában?
2. Milyen tényezők alakítják a serdülők irodalomhoz való viszonyát?
3. Melyek a legkedvesebb olvasmánytémák a serdülő tanulók körében?
4. Mennyiben befolyásolja az olvasáshoz való viszonyt az egyéb időtöltési formák?

5. Milyen formában jelentkeznek az irodalmi érdeklődés személyiségalkító hatása?
6. Az egyes iskolaitpusok tanulóinál milyen azonosságok, ill. különbségek figyelhetők meg?
7. Hogyan függ össze a tanulmányi eredmény és az olvasásra fordított idő?

Kitérünk még a szabadidő - túlterhelés problémájára, a példakép - ellenpélda kérdésére, az iskolán kívüli irodalmi nevelés lehetőségeire.

A saját vizsgálatok során alkalmazott módszerek kiválasztásánál egyrészt a hibalehetőség csökkentése miatt sokoldalúságra, másrészt a gyakorló pedagógus számára hozzáférhető eljárások alkalmazására törekedtünk.

a dolgozat előkészítésénél a következő módszerekkel dolgoztunk:

1/ Kérdőíves vizsgálat

Erre a módszerre támaszkodik a dolgozat a legnagyobb mértékben.

Az előkészítés során 600 tanulót vontunk be a kérdőíves vizsgálatokba. A felmérés három szakaszban történt:

1969-ben Szegeden a Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium párhuzamos első osztályaiban 63 tanulót kérdeztünk meg kérdőíves módszerrel. A megkérdezettek között 25 fiú /39,7 %/ és 38 leány /60 %/ volt. A kérdések között a tanulók szociális helyzetének feltárására irányuló kérdés nem szerepelt, de más forrásból tudjuk,

hogy jórészt városban lakó, értelmiségi szülők gyermekei voltak.

1970-71-72-ben a kiskunfélegyházi Mü.M. 608-as Ipari Szakmunkásképző Intézet A és B tagozatos I., II. éves tanulói közül 460 tanulót kérdeztünk meg. Közülük 260 lány, /56,7 %/ 200 fiú /43,4 %/, volt. A tanulók összetétele lakóhely és szociális helyzet szempontjából rendkívül heterogén. Sok a környező falvak, tanácsok bejáró tanulója és a város üzemi munkásainak gyermeke.

1971-72. évben ugyancsak Kiskunfélegyházán a Móra Ferenc Gimnáziumban két első osztály 60 fiutanulójának tettük fel ugyanazokat a kérdéseket.

Célunk az volt, hogy a többféle iskolatípusban tanuló és különböző életkörülmények között élő tanulók bevonásával minél reálisabb, általánosításra alkalmasabb adatokat kapjunk. Ugyanebből a célból egy külterületi, részben osztott általános iskola összevont 7. és 8. osztályos tanulóit is bevontuk a felmérésbe. A 20 tanuló között néhány tulkoros osztályismétlő is akadt, s így 13-16 éves életkorukkal az általunk vizsgált korcsoportba sorolhatók. Ezeknek a tanulóknak 60 %-a cigány származású gyermek volt.

1. sz. táblázat

A vizsgálatokban részt vett:

I. Szeged, Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziumból:

63 tanuló	25 fiu	
	<u>38 leány</u> 63 tanuló

II. Kiskunfélegyháza, Alpár uti Általános Iskolá-

ból 20 tanuló	8 fiu	
	<u>12 leány</u> 20 "

Kiskunfélegyháza, 608-as Ipari Szakmunkásképző

Intézetből 460 fő	200 fiu	
	<u>260 leány</u> 460 "

III. Kiskunfélegyháza, Móra Ferenc Gimnáziumból

60 tanuló	60 fiu 60 "
		<hr/> összesen 603 tanuló

A kérdőíves felmérésben részt vett 603 tanuló közül kerültek ki a kiegészítő vizsgálatok résztvevői.

3 évig tartó megfigyelésben	30 tanuló
Csoportos beszélgetésekben	40 "
Egyéni beszélgetésekben	12 "
Katalógus-teszttel való vizsgál- latban	28 "

110 tanuló

vett részt.

A felmérést minden egyes osztályban, ill. csoportnál minden alkalommal ugyanaz a személy végezte, és néhány osztály kivételével a vizsgálatba bevont tanulókkal a felmérést megelőzően is kapcsolatban állt.

A kísérletben résztvevő tanulókkal a tanítási órákon, az irodalmi szakkörön, klubfoglalkozásokon és egyéb, tanítási órán kívüli iskolai rendezvényeken sikerült közvetlen kapcsolatot kialakítani. Így nagyobb lehetőség nyílott a vizsgálatához szükséges közvetlen, őszinte légkör megteremtésére.

Bevezetőül rövid tájékoztatást kaptak a tanulók munkánk céljáról, és őszinte, lehetőleg pontos válaszadásra kértük őket.

A kérdésekre a név feltüntetése nélkül, csak annak jelölésével, hogy fiú, vagy leánytanulóról van-e szó, írásban kellett válaszolniuk.

A kérdések a következők voltak:

K é r d ő i v

1/ Szeret-e olvasni?

Ha igen, a/ rendszeresen?

b/ alkalmyszerűen?

2/ Milyen tényezők hatására kedvelte meg az olvasást?

3/ Milyen témájú könyvek érdeklik?

a/ leginkább?

b/ legkevésbé

4/ Van-e olvasási terve, ha igen, melyik, vagy milyen könyveket szeret olvasni?

5/ Az olvasott könyvek hősei közül ki, vagy kik a

a/ legrokonszenvesebbek?

b/ legellenszenvesebbek?

6/ Kit választana közülük példaképül

a/ legszivesebben?

b/ kit nem választana?

7/ Miben látja az olvasás célját és jelentőségét?

8/ Mennyi volt a legutóbbi általános tanulmányi eredménye, milyen érdemjegye volt magyarból?

A kérdéseket felmérés közben - gyakran a tanulók kérésére - szükség szerint szóban kiegészítettük, magyaráztuk. Így néhány aktívabb osztályban módszerünk az írányított ankétmódszer eljárását közelítette meg. A kísérleti személyek ismételt megkérdezésére, mintegy 90 tanuló esetében nyílt alkalom. Egyéves periódusokban háromszor tettük fel ugyanazokat a kérdéseket.

2/ Csoportos beszélgetés

A kérdőíves felmérés után részben annak kontroljaként, részben ujszemponthu adatok gyűjtése céljából alkalmaztuk a kisebb csoportokkal folytatott beszélgetést. A 8-12 főből álló csoportokkal való beszélgetésre jó alkalom nyílt az iskolai irodalmi szakkör keretében. Az elhangzottakat magnószalagra rögzítettük. Ezek a tanulók a versmondás, a helyes beszéd gyakorlásaképpen hozzászórtak a mikrofon használatához, így ez a tény nem zavarta a beszélgetés közvetlen légkörét, a tanulók spontán megnyilatkozásait. Ebben a felmérésben 40 tanuló vett részt különböző osztályokból.

3/ Egyéni beszélgetés

A fentiekhez hasonló körülmények között 12 tanulóval folytattunk egyéni beszélgetést.

A beszélgetésekben felmerülő kérdések a következők voltak: mikor jó és izgalmas egy könyv?

Mi a legkedveltebb olvasmánytémája? Miért?

Mikor rokonszenves egy olvasmányhős?

A kötetlen beszélgetéseknek volt ugyan előre meghatározott gondolati menete, de ettől alkalmanként eltértünk, ezért is volt érdekes a tanulóknak egy-egy ilyen beszélgetés. Az így elhangzottakat nem látszott célszerűnek magnetofonra rögzíteni, mert ez feszélyezte volna a tanulókat. A csoportos beszélgetéseknél más volt a helyzet, könnyebben sikerült eleven, oldott légkört teremteni.

4/ Katalógus-teszt

A kedvelt írók, a költészethez való viszony, a népszerű folyóiratok vizsgálatánál alkalmaztuk a katalógus-tesztet.

Ebbe a vizsgálat-típusba 28 tanulót vontunk be.

Az adatok feldolgozása során a kapott válaszokat a - dolgozat célkitűzéseiként - a megjelölt szempontjaink szerint csoportosítottuk. Ezen belül elsőként a kérdőívvel, majd a többi alkalmazott módszerrel kapott eredményeket vizsgáltuk meg.

2. A tanulóknak olvasáshoz való viszonya

a/ Az olvasás mennyisége

Az első kérdés arra kereste a választ, hogy az olvasás mennyiben tartozik a serdülő tanulók kedvelt időtöltéséhez. A kérdőíven az olvasásra fordított idő tartamát, vagy az olvasott könyvek számát is fel kellett tüntetni.

Minden választ indoklással kiegészítve tekintettünk teljesnek, így az első kérdésre adott válaszok többségéből az is kiderül, hogy az olvasás mellett /vagy helyett/ milyen időtöltési formák a legnépszerűbbek.

Az erre a kérdésre adott válaszok többsége pozitív. Egyértelműen negatív választ 12 tanuló /1,99 %/ adott. Ez a megkérdezetteknek elenyésző hányada, de ha figyelembe vesszük, hogy közülük 6 a külterületi osztatlan iskola tanulója, elgondolkoztató a kapott kép. A válaszokból kiderül, hogy részben a kedvezőtlen családi helyzet /sok gyermek egy helyiségből álló lakásban, nem megfelelő szülői gondoskodás mellett él/, részben az iskolai oktatómunka hiányossága a fő ok. Néhány e válaszok közül:

"Nem szeretek olvasni, mert nincs hozzá türelmem"
+/L/3/.

"Nincsen időm" /L/7/.

"A galambokkal szeretek foglalkozni, ezért nem olvasok regényeket" /F/10/.

Közömbös, vagy bizonytalan választ 58 tanuló adott, a megkérdezettek 9,61 %-a. A tanulók létszámához viszonyítva nem túl jelentős hányad.

"Ha lenne több időm" /L/59/.

"Nem nagyon" /F/97/.

"Inkább télen, mert akkor van szabadidőm" /F/105/.

A megkérdezettek többsége /84 %/ igenlő választ adott.

⁺A továbbiakban a zárójelben szereplő "L" leány, az "F" pedig fiutanolót, az utána álló szám a kérdőív számát jelöli.

Ezekből idézünk néhány jellemző példát:

"Igen, szeretek olvasni" /L/40/.

Sokan nem elégedtek meg egyszerű igenlő válasszal, feleletükből az olvasáshoz, a könyvhöz való erős vonzódás is érződik:

"Szengedélyesen szeretek olvasni" /L/8/.

"Igen, nagyon" /F/54/.

"Igen, olvasás nélkül nem tudnám elképzelni az életemet" /L/60/.

"Igen rendszeresen, mert nagyon szeretem a könyveket" /L/200/.

A kiemelt példák szubjektivebb hangjuknál, megfogalmazásuknál fogva tűnnek ki a többi közül, s mutatják, hogy egyes tanulók életében milyen fontos szerepe van a könyvnek az olvasásnak. Néhány fennálló hibalehetőséggel /ponatlan válasz, megszépítő szándék/ számolva is megállapíthatjuk, hogy a tanulók szabadon választott tevékenységében rangos helyet foglal el az irodalomolvasás.

A válaszok indoklását is érdemes részletesebben megvizsgálni. Néhány az indoklások közül:

"Igen, mert művel a könyv" /F/1/.

"Szeretek, mert tanít és szórakoztat" /L/8/.

"Azért olvasok rendszeresen, mert szerintem nagyszerű, érdekes időtöltés" /L/16/.

"Mert izgalmas, érdekfeszítő és pihentet is" /F/53/.

"Ezzel bővitem tudásomat és világnézetemet" /F/1/.

"Mert mindig szerettem a magyar tanárait" /F/180/.

"Már kicsi korom óta szeretek olvasni, nem kényszerűségből, szorakozásból olvasok" /F/181/.

"Szeretem az időmet hasznosan eltölteni" /F/186/.

A válaszok a motivumok egész sorát tartalmazzák még, de legjellemzőbbek a kiemelt példák voltak.

A nemleges válaszokat általában nem indokolták, ill. "nem érek rá", "nem nagyon érdekel", "az időm nem engedi" mondatokkal egészítették ki. A vizsgált korcsoportu /14-16 éves/ tanulók már önálló olvasóknak tekinthetők, s a kérdésekre adott gyors és legtöbb esetben határozott válaszokból arra lehet következtetni, hogy azok nem a vizsgálat pillanatában fogalmazódtak meg, hanem már korábban kialakultak bennük.

Ellenkező esetben a rendelkezésre álló idő nem lett volna elég a szabatos, többségükben pontos válasz megfogalmazására. A kérdés a/ és b/ pontjában adott válaszból kiderült, hogy a tanulók 48 %-a rendszeres olvasónak vallja magát, 40,5 % alkalmyszerűen olvas, s 11,5 % nem válaszolt a kérdésnek erre a részére. /Az értékelés megkönnyítése céljából az olvasási időátlag vagy a havonként olvasott könyvek számának feltüntetését kértük/. Ennek alapján nem egy esetben módosítani kellett a tanulók saját besorolását. Néhányukról, akik rendszeres olvasónak vallják magukat, a számszerű adatokból kiderült, hogy korántsem azok és ennek a fordítottja is előfordult.

2. sz. táblázat

Az olvasás gyakoriságának kimutatása

Rendszeresen:	48 %
Alkalomszerűen:	40,5 %
Nem válaszolt:	<u>11,5 %</u>
összesen 100,0 %	

Az olvasásra fordított időátlag a lányoknál heti 6,5^h, a fiuknál 5,8^h /ez csaknem napi egy órás időátlagnak felel meg/.

Differenciáltabb képet kapunk, ha iskolatípusonként vizsgáljuk a kapott adatokat.

A gimnáziumi osztályok időátlagja minimális eltéréssel megegyezik: 7,9 óra hetenként. Az ipari tanulók körében ennél alacsonyabb, 6,5 óra. Legalacsonyabb az átlag a külterületi iskolai csoportnál: 1,2 óra hetenként. Az utóbbi csoportban szereplő gyermekek életkörülményei, lakásviszonyait, családi helyzetét ismerve, a viszonylag alacsony átlag is a gyermekek érdeklődésének, olvasási kedvének mutatója. A fenti időátlagot a válaszívek erősen eltérő adataiból összegződtek. Az alsó szint, amit számokban is kifejeztek, heti $\frac{1}{2}$ óra. A felső határ egyik leánytanuló becslése szerint heti 20-23 óra.

Eltérő adatok születtek azoknál is, akik az elolvasott könyvek számával fejezték ki az olvasás gyakoriságát. Az alsó határ kéthavonként egy, a felső pedig heti

5-6 kötet. Az ilyen valószínűtlenül magas átlagoknál felmerül a tulzás, a pontatlan bevallás lehetősége, vagy arra kell gondolnunk, hogy nem átlagos, hanem egy bizonyos időszak /téli, vagy nyári szünet/ kiemelkedő teljesítményét irták le.

Nem valószínű ugyanis, hogy a napi 5-6 órás iskolai elfoglaltság és a másnapi órákra való felkészülés mellett ilyen sok időt tudna olvasásra fordítani rendszeresen akár a legszenvedélyesebb könyvbarát is. Néhány válasz különbséget is tesz a szünidő és az iskolai idő átlaga között.

"Szünidőben hetente 2-3, egyébként havonta kb. 1" /E/25/.

"Szünetben heti 2-3 könyv, máskor kevesebb" /L/18/. A felső határban említett 25 órás teljesítményen kívül is igen sok a meglepően magas időátlag. Néhány megbízhatatlan, felületesnek tűnő választól eltekintve azonban ezeket reális adatként kell elfogadni.

Az olvasás intenzitását egy 60 fős csoportnál külön is megvizsgáltuk irányított ankét módszerrel. Az olvasás mennyiségét a hetenként olvasásra fordított idő megjelölésével kértük kifejezni. A következő eredményt kaptuk:

3.sz. táblázat

Kategóriák	óra/hét	%-ban
Igen alacsony	0/2	5
Alacsony	2-4	20
Közepes	4-12	45
Magas	12-18	18
Igen magas	18-nál több	12

Eszerint túl sokat /heti 18 óránál többet/ olvas a megkérdezett tanulók 12 %-a. Az olvasásra fordított ennyi idő olyan sok, hogy a tanuló ezt csak más, a harmónikus fejlődéshez szükséges tevékenység rovására teheti, nem helyeslehető tehát ez sem.

Bizonyosra vehető, hogy a könyvek ilyen mértékű "habzsolása" egyenlő a felületes, nem elmélyült olvasással. A tanulókkal folytatott beszélgetés is megerősíti ezt a feltevést.

E kérdés vizsgálatánál kínálkozik az a lehetőség, hogy megvizsgáljuk, hogyan viszonyul egymáshoz az olvasott művek mennyisége és azoknak tartalma.

Nézzünk néhány tipikus választ:

"havonta 4-5 regényt, kalandos, szerelmes könyveket" /L/380/.

"Amikor csak időm engedi, olvasok ... legjobban azokat a könyveket, amelyekben sok a veszekedés, az izgalom" /F/386/.

Az egyik fiutanoló saját bevallása szerint 2-3 könyvet olvas, a későbbi válaszaiból az is kiderült, hogy leginkább az izgalmas kalandregényeket és az indiános könyveket szereti, s hogy azokból csupán a kalandosságot fogja fel, az izgalmon kívül egyéb élményt nem jelent számára a könyv.

"Teljesítményét" tekintve szintén az elsők között álló leánytanulói kedvenc olvasmányai fantasztikus könyvek és kalandregények.

Sok az átlagosnál többet olvasó tanuló felsorolásai között is a kalandregény és detektívtörténet áll.

Ezzel szemben egy másik /L/39/ tanuló saját bevallása szerint kevesebbet és nem rendszeresen olvas, ugyanakkor nagyon szereti József Attila verseit, kedvenc írójaként Thomas Mannt nevezi meg. Utoljára Tolsztoj Háboru és béke c. regényét olvasta, s néhány sorban figyelemreméltó véleményt mond Natasa Rosztova alakjáról.

E példákból nem törvényszerűen következik, hogy az olvasás mennyisége és a serdülő elmélyedése fordított arányban áll. A "rekord" teljesítményt produkáló tanulók között is akadnak igényes olvasók. LAKITS PÁL /1964/ megfigyelései szerint gyakran az esztétikai érzék kialakulásának kezdete egybeesik az új olvasási lázzal, s így a mennyiség és minőség ilyen esetben egyenes arányban van.

Más hasonló jellegű felmérésekkel is összehasonlítva a kapott eredményeket: CHARCHAEL felmérése szerint a lányok átlagos olvasási ideje heti 7,6 óra, a fiuké pedig 7,2 óra. TÓTH BÉLA /1965/ adatai szerint a fiuknál heti 8,6 - 10,6 a lányoknál 9,8 - 13,7 óra az olvasásra fordított idő.

A Népeségtudományi Kutatócsoport felvételének /1964/ adatai szerint a középiskolások 100 %-a olvasónak tekinthető, feltéve, ha mindenfajta olvasást beleértünk e fogalomba.

A mi időátlagaink ennél alacsonyabbak. Különösen szembeötlő a különbség az iskolatípusonkénti bontásban.

Az elsőéves iparitanulók egy részénél, valamint a 7. és 8. osztályos csoportnál gyakran világosan kitűnt, hogy az olvasás iránti mérsékeltebb érdeklődés rendszerint összefügg a gyenge olvasási készséggel.

A kérdőíves felmérés során annak elsődleges célja miatt közvetlen kérdést nem tettünk fel arra vonatkozóan, hogy az olvasásra fordított idő milyen arányban van más szabadidő eltöltési formákkal. Közvetve, a kérdések indoklásából szereztünk erre vonatkozó információkat.

A vizsgálat első szakaszában, az 1969-es felmérés idején nálunk a TV még az újdonság varázsával hatott. A válaszokból úgy tűnik, hogy a TV népszerűsége éppen a korosztálynál a legnagyobb. Már-már indokoltnak tűnt az aggodalom a könyvolvasás, az írott szó háttérbe szorulása miatt.

Az 1972-ben végzett katalógus-teszt és kiscsoportos beszélgetések során pedig már arról győződhattünk meg, hogy a TV vonzáskörén leginkább a fiatalabb korosztály marad kívül. A szabadidő eltöltésének 10 lehetősége közül választhattak a tanulók:

1. olvasás,
2. TV nézés,
3. zenehallgatás,
4. kirándulás,
5. sportolás,
6. baráti beszélgetés,
7. barkácsolás, kézimunka,
8. családi körben eltöltött idő,

9. mozi,
10. színház

A tanulók rangsorolásában a tv-nézés a megkérdezett 60 személy közül 48-nál /80 %/ a 3.-6. helyre került. A későbbiekben is határozottan csökkenő tendenciát mutat a tv népszerűsége. A jelenség egyik magyarázataként megkockáztatjuk a feltevést, hogy ez összefügg a korosztály kétségtelenül meglévő nonkonformista törekvéseivel. Serdülőkorú fiatalok egy részének szemében a TV a felnőttek polgárosultabb világának, életformájának szerves tartozékaként, vagy szimbólumaként él. Annak az életformának, amelytől korosztályukra jellemző türelmetlen lázadással el akarják különíteni magukat /többnyire külsődleges jegyekkel; öltözködés, beszédstílus, szóhasználat, viselkedés stb./

TV-t nézni általában a családdal együtt lehet, s olykor - ez is általános jelenség - némelyik serdülő szinte menekül a családi körből, ha mégoly ideális legyen is, korosztálybeli társai közé.

Természetesen az így felszabadult idő nem feltétlenül az olvasásra fordított időt növeli.

Saját feltevésünk helyességét speciális irányú felmérések adatainak összehasonlításával ellenőriztük. Német fiatalok körében közvéleménykutatást tartottak arról, hogy szabad idejükben TV-t néznek, vagy olvasnak-e szívesebben.

A megkérdezettek 66 %-a az olvasást nevezte meg legkedvesebb időtöltésként, 12 %-a a TV nézést, 22 % pedig mindkettőt

egyenlő mértékben kedveli. Meg kell jegyezni, hogy a felmérés olyan országban történt, ahol a fiatalság megszokta, természetesnek tartja a TV jelenlétét, így lenyűgöző ereje jóval kisebb, mint nálunk a 60-as években, amikor az újdonság varázsával hatott.

A Budapesten 1964-ben végzett vizsgálat során 8. osztályos tanulókat is megkérdeztek, és az eredmények azt mutatják, hogy náluk akkor még a TV javára billent a mérleg. A tanulók 52,6 %-a a TV-t, 32,3 % az olvasást, 14,9 % pedig mindkettőt együtt nevezi meg kedvenc időtöltésének.

Más korosztályok korábban végzett vizsgálat azt is mutatja, hogy az érettebb, serdülőkorú gyermekre kevésbé hat a TV III., V. és VIII. osztályosoknál végzett felmérés szerint a III.-osok 66 %-a, az V. osztályosok 52,8 %-a, a VIII. osztályosoknak csak 42,8 %-a választja szívesebben a TV-t. Az általános iskola végére tehát a tanulók többsége inkább a könyv mellett dönt.

Csak a válogatás nélküli TV-nézést lehet helyteleníteni. Hiba lenne nem venni figyelembe a TV-nek az irodalmi alkotások népszerűsítése terén tapasztalható szerepét, nem beszélve a vizuális közlés egyéb, éppen korunk követelményeinek megfelelő előnyeiről. Mindkettőnek megvan a helye ifjúságunk nevelésében, nincs okunk félteni a könyvet.

Az első kérdés adatai alapján összegzésül megállapíthatjuk, hogy az olvasás a tanulók többségénél kifejezett igény, s a lehetőségekkel korántsem elégedettek.

"Szeretek olvasni, de kevés az időm" /L/31/.

"Időm nagy részét felemészti a tanulás" /L/32/.

"Szeretek olvasni, de idő hiányában sajnos elég keveset tudok" /L/34/.

"Nagyon kevés az időm, de ha van, szívesen olvasok" /L/29/.

Azok a tanulók is panaszkodnak a kevés szabadidőre, akik rendszeresen olvasnak. A tanulók többségénél determináló tényező az olvasásra fordítható idő rövidsége, vagy éppen hiánya.

A beszélgetések során elmondták a tanulók, hogy a tanítási órákon kívül idejük nagy részét is elfoglalja az iskolai munkával kapcsolatos tevékenység /szakkörök, énekkar, KISZ-foglalkozások/. Emellett a másnapi órákra való készülést, a bejáró tanulók esetében a vonaton, vagy buszon töltött időt leszámítva, valóban jogosnak kell tartani a több szabadidőre való igényt. Az iparitanulók esetében még rosszabb a helyzet; a heti 1-3 napi elméleti oktatás, napi 6-8 tanórása - 5 perces szünetekkel - megfeszített munkát jelent a tanulóknak. A hét többi napján fizikai munkát végeznek, gyakran két műszakban. Az olvasás igénye ezen tanulók többségénél is jelentkezik, de általában nem olvasnak annyit, amennyi a serdülők harmónikus fejlődéséhez feltétlenül szükséges. Különösen szembetűnő jellegzetesség ez az általános iskola után bármely iskolatípusban továbbtanulóknál.

Jelentős minőségi változást hoz az új iskola, az általános iskolához képest. Egyik tanuló /F/9/ összehasonlítása

szerint a 8. osztályban sokkal többet olvasott. Egyeseknél már a kötelező olvasmányoknál is nehézségek vannak, főleg időhiány miatt. Fennáll az a veszély, hogy a tanulók önálló művelődésre irányuló igényeiket nem tudják kielégíteni. Irodalomtanításunk mostani lehetőségeivel jelenleg csak részben tudja megoldani ezt a problémát. Közéiskolákban, de különösen a szakmunkásképző intézetekben a tanterv biztosította heti 1-2 órában a tanár minden energiájának, szabadidejének feláldozása árán sem nyílik lehetősége a tanulók egyéni érdeklődésének, szabadon választott olvasmányainak ellenőrzésére, irányítására, esztétikai izlésének fejlesztésére. Figyelmet érdemlő tények ezek, ráirányítják az érdeklődést egy általános problémára: tanár és diák egyformán nyomasztó túlterhelésére.

Az esztétikailag fejlett irodalmi ítélőképesség kialakulása kétségtelen feltételez bizonyos mennyiségű irodalomolvasást; ezért tartottuk fontosnak ezt a kérdést, a foglalkoztunk részletesen a problémával.

Az olvasás mennyiségének, gyakoriságának tárgyalásánál felmerülhet a kérdés, hogy milyen arányban áll az olvasásra fordított idő, a tanulmányi eredménnyel. Erre a kérdőív utolsó pontjánál még visszatérünk.

b/ Az irodalmi érdeklődés indítékai

Nem érdektelen megvizsgálni azt sem, hogy milyen tényezők motiválják az olvasás iránti érdeklődés jelentkezését. A második kérdéssel arra igyekeztünk választ kapni, hogy mik azok

a körülmények, amelyek közrejátszanak az olvasáshoz való pozitív viszony kialakulásában.

A feleletek alapján kialakult sokszínű kép érzékeltetésére idézünk néhányat a leggyakrabban előforduló válaszok közül:

"Szüleim hatására szerettem meg az olvasást" /F/56/.

"Tanárain és barátaim keltették fel az érdeklődést bennem" /L/36/.

"Anyu könyvtáros, ő mesélt érdekes történeteket a könyvekből" /L/99/.

"A nővérem hatására kezdtem olvasni" /L/38/

"Tanárain szeretettették meg az olvasást" /F/95/

"... mert mindig szerettem a magyar tanárait" /F/80/

"Film és az otthoni környezet hatására" /F/102/

"Otthon mindenki szeret olvasni és sokat beszélgettünk erről" /L/115/

"Ajándékba kaptam könyveket, elolvastam, és azóta nagyon szívesen olvasok" /L/109/

"TV-ben láttam, rádióban hallottam az UJ KÖNYVEK ADÁSÁT" /L/108/.

"Sokat voltam egyedül és a magányban legjobb barát a könyv" /L/106/

"Sajnos nem tudom, magától jött, amióta olvasni tudok, rendszeresen olvasok" /L/101/

"A könyvnek a filmváltozata is érdekelt" /L/101/

"A barátján hatására elhatároztuk, hogy amit elolvastunk, azt közösen vitatjuk meg" /L/64/

"Általános iskolában megkövetelték és azóta szoktam olvasni" /L/72/

A válaszok alapján megkülönböztethető motivumcsoportokat a következő táblázat tartalmazza:

4.sz. táblázat

Az érdeklődést felkeltő tényezők	Fiuk %-ban	Leányok %-ban
Családi környezet	17,0	24,5
Iskolai nevelőmunka	17,5	19,0
TV, mozi	16,5	21,5
Baráti kör	32,3	26,2
Egyéb tényezők	16,7	8,8
összesen	100,0	100,0

5. sz. táblázat

Iskolatípusonkénti megoszlásban:

Tényezők	Gimnáziumi tanulók %-ban	Ipari tanulók %-ban	7-8 össze- vont ált. isk. oszt.
Családikörnyezet	30,5	16,0	5,0
Iskolai nevelőmunka	12,0	19,5	25,0
TV, mozi	19,5	15,0	20,0
Baráti kör	32,0	35,3	10,0
Egyéb tényezők	6,0	14,2	5,0
Nem válaszolt	--	--	35,0
összesen	100,0	100,0	100,0

Összehasonlításként az 1969-ben végzett felmérés két gimnáziumi osztály adatainak táblázata

6. sz. táblázat

Tényezők	Fiuk %-ban	Leányok %-ban
Családi környezet	31,0	38,5
Iskolai nevelőmunka	10,8	12,4
TV, mozi	19,5	14,0
Baráti kör	31,2	28,5
Egyéb tényező	7,5	6,6
Összesen	100,0	100,0

A fentiek alapján a családi és baráti környezetre /szülők, idősebb testvér/ hivatkozó tanulók száma, különösen a lányoknál - azon belül is a gimnáziumi tanulónál - igen magas.

Ilyen válaszokat olvashatunk:

"Szüleim vezettek rá az olvasás szépségére" /L/34/

"Nővérem hatására kezdtem olvasni" /L/39/

A fiuknál ritkábban találhatunk hasonló válaszokat:

"Leginkább szüleim hatására" /F/56/

"Francia tanárom, de leginkább édesanyám" /F/57/

Ezekből a válaszokból érződik, hogy a 14-15 éves serdülők érdeklődése nem kiforrott. Az érdeklődés önállósodása csak a serdülőkor befejező szakaszában jelentkezik, bár je-

lentős egyéni eltérések is lehetnek ezen a téren. Igényelnék tehát az irányítást, ezt azonban sajnos a családok nagy részétől nem kapják meg a tanulók. Legtöbbször az értelmiségi szülők gyermekeinél találunk kivétlet; ezek a serdülők már a családból hoztak bizonyos többletet, szüleik nagyobb gondot fordítanak irodalmi nevelésükre is.

Ez a felmérés két szakaszának összehasonlításánál is kitűnik. A szegedi gimnáziumi vizsgálatba bevont diákoknak többsége értelmiségi szülők gyermeke; a fiuk 31,2, a leányok 38,5 %-a a családi környezetet jelöli meg döntő tényezőként. A szociális helyzet és a családi környezet tekintetében vegyesebb összetételű 500 serdülőt felölelő populációnál ez az arány jelentősen csökken. A fiuknál csak 20,0, s a leányoknál 28,5 % hivatkozik a családi környezet befolyására.

Az iskola olvasást motiváló jelentősége sem kielégítő, ez a kép a felmérés minden szakaszában megközelítően azonos. A fiuknál 10,0 %, a leányoknál 12,4 % vallja döntő jelentőségűnek az iskola olvasást irányító szerepét. Ezek az arányok még akkor is kedvezőtlenek, ha figyelembe vesszük a következőket:

A serdülőkor egyik gyakran megfigyelhető jellegzetessége, hogy a 14-16 éves gyermek minél előbb szeretne felnőttnek látszani, s dacosan igyekszik szabadulni mindazoktól a sajátosságoktól, amelyek - megítélésük szerint - inkább a gyermekkorra jellemzőek. Ezt figyelembe véve feltételezhető, hogy a tanulók egy része nem vallotta be a szülő, vagy az

iskola valódi szerepét az irodalmi érdeklődés felkeltésében. Ezt a feltételezést az egyéni és csoportos beszélgetések is igazolták. Mind a családi környezet, mind az iskola szerepét hangsúlyozó válaszokat magasan túlszárnyalja a baráti-körhathatására hivatkozó feleletek száma. A fiuknak 32,3 %-a, a leányoknak 26,2 %-a ezt a tényt jelöli meg. A baráti befolyás megnövekedése természetes, és pszichológiailag magyarázható tény. A barát, fiuk és leányok esetében egyaránt, rendszerint egyenrangú félként szerepel, hatása nem sérti a serdülő önérzetét. A baráti kapcsolatok a serdülő korban megváltoznak, elmélyülnek, gyakran egész életre szóló élmény alapjává válnak. A serdülő értelmi, érzelmi fejlődésének eredményeként barátaikhoz fűződő viszonya is megváltozik. A közös kalandok, játékok, iskolai csínyek élményén túl mélyebb tartalmat is nyer; könyveket ajánlanak egymásnak, megbeszélik azokat, közösen látott filmekről és olvasott könyvekről, szindarabokról vitatkoznak. Megfigyelések szerint hajlamosak arra, hogy túl is értékeljék barátaik képességét, jó tulajdonságait, és a kívánnál nagyobb mértékben hatásuk alá kerüljenek. Ugyanakkor a felnőttek /szülő, tanár/ tekintélye gyakran csökken a serdülő szemében. Bizalmatlan az általuk ajánlott könyvekkel szemben is. Mintegy ellenreakcióként kialakulhat egy káros felfogás, miszerint az "érdekes", "jó" könyveket nem-hogy ajánlanák, el is tiltják. Csak az unalmas könyveket ajánlgatják, az iskolában is az a "kötelező".

Válaszaink között is akadnak olyanok, amelyek erre a jelenségre engednek következtetni. Az L/28-as kérdőíven olvashatjuk, hogy azok a könyvek érdeklik különösen, amelyeket szülei eltiltanak tőle, és addig nem nyugszik, amig valahogyan el nem olvassa azokat. Egy másik tanuló arra a kérdésre, hogy milyen könyv érdekli leginkább, azt válaszolja:

"A kötelezőn kívül minden" /L/38/

Az említett példák szélsőséges esetek ugyan, de arra figyelmeztetnek, hogy nagyon tapintatosan, türelmes felvilágosítással, az egyes művek művészi értékeinek élményszerű megsejtetésével fordítjuk helyes irányba a tanulók érdeklődését, izlését, esztétikai érzékét. Ebben a családi környezet mellett igen fontos szerepe van az iskola nevelőmunkájának. A vizsgálat erre vonatkozó adatai azt tükrözik, hogy jelenleg még nem valósul meg teljes sikerrel.

Az irodalmi érdeklődés felkeltésében és irányításában az iskolai oktató-nevelő munkát a leányok 12,4 %-a, a fiuk 10,0 %-a jelöli meg döntő tényezőnek. E tanulói réteg túlnyomórészt azokból tevődik össze, akik a kötelező olvasmányokon túl nem sok időt fordítanak olvasásra. Az írásos válaszok között találunk olyanokat is /sajnos, elég keveset/, amelyek egy-egy tanár egyéniségének irányító hatását, jellemformáló erejét tükrözik.

"Első tanárom hatására kezdtem el olvasni /L/16/

"Rendszerint magyar tanárom ad tanácsot" /F/42/

"Édesanyám és franci tanárom szeretettette meg az olvasást" /F/57/

"Egyik tanárom vezetett rá annak szépségére" /L/29/

"A magyar órákon szerettem meg az irodalmat" /L/27/

"Huszka tanár Elvtárs szeretettette meg" /F/81/

"Mindig szerettem a magyar tanárainkat, az ő hatásukra kezdtem el olvasni" /F/80/

Ez azonban még nem általános jelenség, vizsgálatunk anyagában is csak szórványosan fordulnak elő ilyen utalások. Pedig az iskola pszichológiai és pedagógiai szempontból megalapozott nevelő tevékenységét nem pótolhatja a mégoly gondos családon belüli irányítás sem. Gyakran megfelelő szakképzettség hiányában még az igényes, gondos szülő irányító szava sem képes pótolni az ilyenirányú feladatokat.

Méginkább kétséges az idősebb testvérek irányító szerepének helyessége. Pedig tanulóink igen gyakran hivatkoznak az idősebb testvér hatására. Nem biztos, hogy egy 18-20 éves fiatalnak megfelelő olvasmány olyan hasznos a 14-15 éves serdülő számára is. Erre utal néhány érdekes, őszinte megnyilatkozás:

"Testvéreim hatására olvasok gyakran olyan könyveket is, amelyeket nem értettem, de lépést akartam tartani velük" /L/37/

Az irodalmi érdeklődés irányításában is az iskolai és családi nevelés megfelelő összhangjára kell törekedni.

A megkérdezett tanulók jelentős hányada a film és a TV olvasásra ösztönző szerepét jelölte meg. Az 1969-es felmérés szerint a lányok 14 %-a, a fiuk 19,5 %-a. Az 1971-ben

végzett felmérés adatai szerint a fiuknál 16,0 %, a leányoknál 14,5 % az arány.

Köztudott, hogy a film, mint nagyhatású tömegkommunikációs eszköz, fontos szerepet tölt be ifjúságunk nevelésében. Népszerűségével csak a TV vetekszik. A televízió viszont nagymértékben támaszkodik a filmgyártás produkcióira, így műsorának nagyrészt a filmvetítések töltik ki. Arról már szó esett, hogy a film és a televízió népszerűsége milyen aggodalmakra ad okot az olvasással kapcsolatban. BARTHA LAJOS /1963/ adatai szerint a filmek nézőinek 50 %-a általános és középiskolai tanulókból került ki.

Ezt megerősíti TÓTH BÉLA /1965/ "Az olvasás, a televízió és a gyermek" c. tanulmányában is. A technikailag fejlett országokban végzett vizsgálatok kimutatják, hogy amint fokozatosan megszokottá válik a TV jelenléte, nem veszélyezteteti az olvasókedvet, sőt fokozza azt. Ez többféle módon is megnyilvánul:

Egyre gyakrabban kerül sor irodalmi művek, TV-adaptációjára, rendszerint filmsorozatok formájában. Hogy csak az utolsó évek példáira hivatkozzunk:

Galsworthy: Forsyte-Saga,

Mikszáth: Fekete város,

Móricz: Rózsa Sándor

c. regényeinek filmváltozatára. A siker lemérhető volt az említett könyvek eladott példányszámain is. Ez az egyik mód, ahogyan a film, a TV felkeltheti az irodalmi érdeklődést.

Kétségtelenül hat a televízió közvetlen ismeretterjesztő, hírközlő funkciója is az olvasásra ösztönzésben. Mindkét mód igazolására találunk példát a válaszok között:

"Ha megnézek egy izgalmas filmet, akkor hasonló témájú könyvet keresek" /L/58/.

"Film hatására olvastam el az első könyvet, és ez megszerettette velem az olvasást /F/49/

Más tanulók válaszai szerint az irodalmi előadások, könyvismertetések, irodalmi életünk ismert személyiségeivel készített riportok keltették fel az érdeklődést.

Az írásos és szóbeli válaszok alapján úgy látszik, hogy az un. tv-életmód nem veszélyezteti az általunk vizsgált korcsoportot. Az "egyéb" kategória csoportjában igen sokféle motívumot találunk. Példaként kiemelek néhány választ:

"Vannak könyvek, amelyeket illik elolvasni" /L/28/

"Névnapiomra kapott könyvek keltették fel érdeklődésem" /F/40/.

"Saját rádöbbenésem árán kezdtem el olvasni" /L/32/

A felsorolt kategóriákat nem mindig lehet élesen elkülöníteni egymástól, ugyanis egy-egy tanuló olykor több tényezőt is döntőnek tart.

c/ Népszerű írók - kedvelt olvasmánytémák

A legnépszerűbb olvasmánytémák vizsgálatához a következő kérdést tettük fel:

Milyen témájú könyvek érdeklik leginkább, legkevésbé?

A válaszok feldolgozásánál itt is azt a módszert követtük, hogy az anyagot, néhány - gyakran előforduló - választípus közé csoportosítottuk. E kérdésnél különösen indokolt külön vizsgálni a fiuk és leányok válaszait.

7. sz. táblázat

Tematikai megoszlás nemek szerint
/%-ban/

Olvasmánytémák	Gimnáziumi tanulók		Ipari tanulók	
	Fiuk	Leányok	Fiuk	Leányok
Kalandos	36,0	22,5	43,0	32,0
Ifjúsági	15,5	28,0	11,0	23,0
Történelmi	22,0	9,0	16,5	6,0
Életrajz	2,5	12,0	-	12,5
Utleírás	21,0	5,0	15,0	7,5
Családrege	-	20,5	-	14,0
Egyéb	3,0	3,0	14,5	5,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

8. sz. táblázat

Összehasonlításként álljon itt GAZSÓ-PATAKI-VÁRHEGYI:

Diákéletmód Budapesten
/1971/ kimutatása

A könyvek jellege	Fiuk	Leányok	Együtt
Szépirodalom	86	89	175
Bestseller, Lektűr	49	37	86
Természettudományi	19	8	27
Társadalomtudományi és műv.	11	11	22
Műszaki	10	2	12
Nem sorolt	3	3	6
Összesen	178	150	328

Az 1969-es részfelmérés eredményéről külön kimutatás készült

9. sz. táblázat

Az olvasmány tárgya	Lányok %	Fiúk %
Kalandos, romantikus	44,8	47,7
Ifjúságról szóló	21,0	7,8
Történelmi	12,6	16,0
Utleírás	17,2	21,5
Egyéb	4,4	7,0
összesen:	100,0	100,0

Amint az adatok mutatják, a fiuknál is, lányoknál is kiemelkedő helyet foglal el a kalandos tárgyú olvasmány. A fiuknál ezen főleg indiános könyveket, krimiket, detektív regényeket kell értenünk, a lányoknál pedig a krimi mellett, érzelmes, un. leányregényeket.

Indokolásképpen így egészítik ki válaszaikat:

"izgalmas"

"szórakoztató"

"leköti a figyelmemet"

"kikapcsolódást jelent"

"beleképzelem magam a hősök helyzetébe"

stb.

A kritikai realizmus képviselőinek helyét bestseller irodalom művelői foglalták el. Jellemző tendencia, hogy a szórakoztató "modern" lektűr és a XIX. századi romantika világa egybefonódva tovább él és tartja népszerűségét. Ezt a véleményt alátámasztja TÁNCZOS GÁBOR /1967/ felmérése is. Megállapítja, hogy a 60-as évek elején úgy tűnt, hogy a

romantika népszerűségét háttérbe szorítja a realizmus. Ezzel szemben a romantika továbbra is vezet a népszerűségi listán, a modern irodalmi termésből pedig igazi érték ritkán jut el az olvasók szélesebb tömegeihez.

Arra vonatkozóan, hogy hányan kedvelik a ponyvairódat, nem tettünk fel direkt kérdést, mert feltételezhető, hogy nem mindig tudnak különbséget tenni, ponyva- és nem ponyvairódat között. Közvetve, más kérdésekre adott válaszok és beszélgetések tanúságai alapján gyűjtöttünk erre vonatkozó adatokat. Ezek szerint a fiuk 30 %-a, a lányok 28 %-a olvas szívesen ponyvát.

/A szegedi gimnazisták körében végzett felmérés szerint ez az arány a következő: a fiuknál 22,3 %, a lányoknál 12 %/.

A jelen felmérés adatainál magasabb számok találhatók a szakirodalomban. TÓTH BÉLA /1965/ a középiskolások ponyvaolvasását 36,15 %-ban jelölte meg. KOVÁCS T. SÁNDOR /1966/ szakdolgozatában 21,0-65,3 %-os adatokat találunk; az adatok iparitanulók körében végzett vizsgálat eredményei.

Az utleírások kedvelői csaknem egyenlő arányban oszlanak meg a fiuk és a lányok között. Az utleírás is mozgalmasságánál, színességénél fogva talált tetszésre az élményre vágyó serdülőknél, éppugy, mint a kalandos tárgyú könyvek. Ugyanakkor szerencsésen vegyíti a tárgyi /földrajzi, néprajzi, településtörténeti/ ismereteket a színes cselekménybonyolítással. Így egyszerre elégíti ki a tanulók új ismeretek szerzésére és izgalmas szórakozásra irányuló igényeit.

Az ifjúság problémáival foglalkozó könyvek népszerűsége különösen a lányoknál nagy. Itt meg kell különböztetni a mai ifjúság életével foglalkozó könyveket és a "lányregény" műfajként G. DONÁTH BLANKA /1958/; TÓTH BÉLA /1960/ ismert érzelgős, kétes értékű írásokat.

A fiuk csaknem mindig az előző csoportba tartozó művekre gondoltak, amikor ezt jelölték meg kedvenc témaként. Ezekben a könyvekben a serdülő magára ismer, a hősök problémái az ő problémái is. A válaszokból kiderül, hogy sokan azért kedvelik ezt a témát, mert az őket foglalkoztató kérdésekre megoldást ad.

A lányok lelki alkatuknál fogva általában jobban vonzódnak, az érzelmekre ható könyvek felé. Már az első osztályban ritka kivétellel általánosnak látszik a szerelmi téma iránti vonzódás. A serdüléssel járó fiziológiai és pszichológiai változások igen nagy erővel irányítják a serdülők figyelmét a férfi és nő kapcsolatának minden problémájára. A serdülőkorral foglalkozó fejlődéslélektani munkák CLAUS I., HIELSCH H. /1965/, K. KRUTECKIJ V. - LUKIN N. /1965/ egyöntetűen hangsúlyozzák, hogy a serdülés élményének igen nagy szerepe van az emocionális élet gazdagodásában, s ezzel párhuzamosan a művészet iránti érdeklődés és az esztétikai fogékonyság megnövekedésében.

A lányok speciális érdeklődésére utaló néhány válasz:

"Nők életrajza, gyermekekről szóló könyvek" /L/116/

"Családokról szóló könyvek" /L/137/

"Családi történetek" /L/140/

"Szerelmes történeteket feldolgozó regények" /L/167/

A nemek szerinti érdeklődés megoszlás legélesebb az iparitanulóknál. Körükben a leggyakoribbak a lányoknál a fentiekhez hasonló válaszok. A fiuknál gyakran visszatérő feleletek:

"Kalandos, bűnügyi, sport" /F/97/

"Fantasztikus tárgyú könyvek" /F/120/

"Vadászat, utleírás, vadnyugati történetek" /F/124/

A gimnáziumi tanulóknál elmosódottabb a határ az érdeklődési területek között, gyakran az általánosnak tartott fiutémákat lányok jelölik meg, és fordítva.

"Történelmi és bűnügyi témájúak" /L/141/

"Indián és kalandregény" /L/138/

"Állatokról szóló és zenével kapcsolatos könyvek"
/F/123/

"Leginkább a kalandos, legkevésbé a szerelmes" /L/139/

A történelmi tárgyú művek népszerűsége csaknem egyenlő arányban oszlik meg a fiuk és lányok között a gimnáziumi osztályokban. Itt a tanulók 28,5 %-a olvas szívesen történelmi tárgyú könyvet, ebből 12,6 lány, 16 % fiú. Az iparitanulók közül mintegy 20 % vallja kedvenc témájának; a fiuk közül 13 %, a lányok közül 7 %. Mivel a gimnáziumok első, az iparitanulóképző intézetek emeltszintű második osztályában tantervi anyagként foglalkoznak az ókori görög és római írók műveivel, feltehető, hogy az iskolai oktató-

munka adott ösztönzést az ilyen tárgyú könyvek olvasásához. Az egyéni beszélgetések során és a kérdőívek egy részéből is kitűnt ugyanis, hogy a történelmi tárgyú könyveken elsősorban ókori témájú műveket ért a tanulók nagy része. Mások a magyar történelem hősi korszakaszairól szóló, romantikus könyveket szeretik. Ezeket a válaszokat értékelésünkör a romantikus témához soroltuk.

A ritkábban előforduló válaszokat pedig az egyéb kategória kifejezéssel jelöltük.

"A technika fejlődését ábrázoló könyvek" /F/40/

"A csillagászati művek" /L/27/

"A jó humoru könyveket szeretem" /F/588/.

"A műszaki ismereteket tartalmazó könyveket" /F/57/

Sportolókról, színészekről szóló könyvek szerepelnek még a listán.

A válaszokból az is kiderül, hogy milyen könyvek érdeklik a tanulókat a legkevésbé, illetve melyektől zárkóznak el egészen. Nagyon népszerűtlen körükben a politikai-társadalmi téma. Felmérésünk adatai szerint a tanulók 79 %-a nem szívesen olvas ilyen tárgyú könyveket.

"Unalmas", "Nem értem meg", "Nem tud lekötni" - ezek a leggyakoribb indoklások.

LAKITS PÁL /1956/ felmérése szerint az első osztályos középiskolások 51 %-át nem érdeklik a politikai tárgyú könyvek. Felmérését konkrét művekkel való rákérdezéssel is ellenőrizte.

Az olvasáshoz való viszony fontos mutatója a vers-
olvasás. Ezért külön felvételt készítettünk 100 kísérle-
ti személy bevonásával. A kérdőívben 25 magyar és külföldi
költő neve szerepelt, közülük kellett a leginkább kedvelt
költőt kiválasztani. A felmérés korábbi szakaszából az ki-
derült, hogy a versolvasás nem örvendő nagy népszerűségnek,
a konkrét nevek felsorolásával célunk volt megtudni, hogy
kiket ismernek a felsoroltak közül. A mintában 100 tanuló
rangsorolta a költőket.

10.sz. táblázat

A legkedveltebb költők	a válasz- tások száma
Petőfi Sándor	23
Ady Endre	16
Váci Mihály	12
Arany János	11
József Attila	8
Vörösmarty Mihály	6
Garai Gábor	5
Radnóti Miklós	4
Simon István	4

A továbbiakban 1-3 tanuló szavazatával néhány magyar
költő neve áll, többnyire a XIX. századi és a XX. század
elejei költők.

A líra tehát nem foglalja el a kívánt helyet a kö-
zépiskolások értékrendjében.

Ezt a tényt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen az olvasási kultúra fontos szintmérője a költészethez való viszony.

Mások a dráma műfaját említik legtávolabb álló területként.

Szórványosan előfordulnak még ilyen jellegű válaszok is:

"A szomorú tárgyuakat nem szeretem",

"A nagyon hosszúkat nem szeretem"

"A túlzó nyomor leírásokat nem szeretem"

"Az emberek szenvedését leíró könyveket nem szeretem".

Az e kérdésre adott válaszok egy csoportja téma helyett a legkedveltebb írókat jelölte meg. Mintegy 58 tanuló /9,6 %/ válaszolt így:

11. sz. táblázat

Az írók népszerűségi sorrendje

Ipari tanulók	Gimnáziumi tanulók
Jókai	Kertész Erzsébet
Rejtő	Dumas
Mikszáth	Hardy Th.
Hugo V.	Jókai
Berkesi	Rejtő
Moliere	Moravia A.
Móra	Berkesi
Móricz	Verne J.
	Shakespeare

Összehasonlításul GAZSÓ-PATAKI-VÁRHEGYI /1971/ felmérésének táblázata:

12.sz. táblázat

Középiskolai tanulók	Dolgozók gimnázium I. osztály	Reprezentatív minták /1968/
Jókai	Berkesi	Jókai
Móricz	Jókai	Berkesi
Mikszáth	Dumas	Mikszáth
Verne	Hugo	Rejtő
Gárdonyi	Gárdonyi	Fekete I.
Tolsztoj	Rejtő	Verne
Dumas		Hemingway

Mindkét felmérés adatai alátámasztják a témánkénti csoportosításnál kialakult képet: vezető helyen állnak a régebbi romantikus írók és a mai bestseller írók.

Az eddigiekben a tanulók irodalmi érdeklődését és izlésvilágát tükröző adatokat foglaltuk össze. A továbbiakban röviden kitérünk arra, hogy a könyvigény mögött milyen érdeklődési irányok húzódnak meg a tanulók különböző csoportjainál. Az előző adatok ujszemponthu csoportosításában nyomon követtük, hogy milyen arányban szerepel a tanulóink olvasmányaiban a klasszikus és a mai irodalom, illetve a magyar és külföldi szerzők művei.

A mintába bevont tanulók olvasmányaiban a hazai és külföldi művek aránya nem azonos. Különösen az ipari tanulóknál tolódik el az arány a hazai irodalom javára.

13. az. táblázat

A magyar és külföldi, mai és régebbi irodalom
aránya a tanulók olvasmányaiban:

Megnevezés	Gimnáziumi tanulók /%-ban/	Ipari- tanulók /%-ban/
Klasszikus külföld	48	32
Klasszikus magyar	49	51
Mai magyar	42	36
Mai külföldi szoc.	16	8
Mai nyugati	25	12

A táblázat legfőbb jellegetessége, hogy a mai magyar irodalom olvasottsága aránylag magas. Az írók népszerűségét mutató táblázatból láttuk, hogy ez az érdeklődés elsősorban milyen jellegű irodalomnak szól. Szembetűnő vonás, hogy a kortárs külföldi irodalmon belül a nyugati országok irodalmát részesítik előnyben, míg a szocialista országok alkotóinak művei nem találunk megfelelő visszhangra. A jelenség magyarázatát irodalomtanításunk hiányosságaiban és társadalmi tényezőkben is kereshetjük, hiszen láttuk, hogy az olvasás tematikai strukturáját az olvasási érdeklődés irányát a családi, társadalmi háttér erősen befolyásolja.

GAZSÓ-PATAKI-VÁRHEGYI /1971/ felmérése szerint a szülők iskolázottsági szintje erősen befolyásolja a kortársirodalom olvasását. Felmérésünkből kiderül, hogy a vezetőállásuk és értelmiségiek gyermekeinél a kortárs

nyugati és értelmiségiek gyermekeinél a kortárs nyugati és a mai magyar irodalom iránt nagyobb érdeklődés nyilvánul meg. A fizikai dolgozók gyermekeinek olvasmányaiban a kortárs irodalom meglehetősen ritkán szerepel. Az értelmiségi szülők gyermekeinek 51 %-ával szemben a szakmunkások gyermekei közül 39 %, míg a betanított és segédmunkások gyermekeiből 33 % olvassa a mai külföldi irodalmat. Felmérésük adatai kedvezőbbek a jelen dolgozat felmérési eredményeinél, de tendenciájukban sok a hasonlóság. Mi iskolatípusonként vizsgáltuk a kapott válaszokat, az előző felmérés pedig nemenkénti bontásban. Összehasonlításként közöljük eredményeik táblázatát:

14. sz. táblázat

Megnevezés	Fiuk	Lányok	Együtt
Klasszikus külföldi	44	57	101
Klasszikus magyar	43	49	92
Mai magyar	55	59	114
Kortárs nyugati	48	39	87
Kortárs külf. szoc.	15	11	26

A modern irodalom iránti mérsékelt érdeklődés másik oka, hogy az iskolákban még mindig a XIX. század formanyelvét tanítjuk; fogalmazni Gárdonyi és Móra példájával tanítunk, az általános és középiskolai anyag válogatásánál bizonyos konzervativizmus tapasztalható. Általában nem a közvetlenül megelőző kor teszi leginkább érthetővé a mátk.

A XIX. század formavilága bizonyos értelemben meszszebb van a XX. század stilusától és formavilágától, mint némely korábbi századoké. Márpedig az esztétikai jellegű tárgyak hatóerejének kritériuma az, hogy tudunk-e vele a mai emberekhez szólni. Ha igen, akkor azt befogadják, saját lelki tartalmukká asszimilálják, s kialakul bennük egy állandó igény és készség az újabb művek befogadására. Irodalomtanításunk ma még elmarad ettől az igénytől. Diákjainknál általában nincs meg a szükséges alap a modern írók, költők formanyelvének megértéséhez.

Igy a tanulók általában nem tudnak különbséget tenni a modernség látszatát keltő, valójában nem értékes alkotások és a kortárs irodalom igazi értékei között. Egyik tanuló ezt írja:

"Nem szeretem az olyan könyveket, amelyeknek írója azt hiszi, akkor modern és jó, ha nem lehet érteni".

A továbbiakban kiderül, hogy a válasz írója Camus-ra gondol.

A kortársirodalomhoz való viszonyt az irodalmi folyóiratok olvasottsága is jól érzékelteti.

Felmérést végeztünk annak felderítésére is, melyek a rendszeresen olvasott folyóiratok, milyen igények motiválják a folyóiratolvasást. A vizsgálatban 25 iparitanuló vett részt. Feltételezve, hogy az irodalmi folyóiratok kevésbé népszerűek és ismertek a felmérésben résztvett tanulók körében, egyéb folyóiratokat is felvettünk a listára.

3. Az irodalmi érdeklődés személyiségalkító
hatása

a/ Az olvasmányhősökhöz való viszony

A kérdőív erre vonatkozó kérdése így szólt: olvasmányainak szereplői közül kiket tart legrokonszenvesebb, illetve legellenszenvesebb egyéniségnek? A kérdés célja nem az, hogy esztétikai, vagy művészeti értékitéletükkel kapcsolatos adatokat kapjunk a tanulóktól, hanem a hőssel, mint emberrel szemben támasztott követelményeik érdekelték.

A válaszok sokfélesége miatt itt nem lehet csoportosítani a legjellemzőbb válaszokat, ezért gyakorisági ki-
mutatást készítettünk az alábbi táblázatban:

16.sz. táblázat

Rokonszenves olvasmányhősök /a gyakoriság sorrendjében/		Ellenszenves olvasmányhősök /a gyakoriság sorrendjében	
Gimn.tan. válaszai	Iparitanulók válaszai	Gimn.tan. válaszai	Iparitanulók válaszai
Antigoné Vilma dok- torasszony	Timár Mihály Baradlayné	Kreon Plankenhorst Alfonsine	Rideghváry Margit /a ka- méliás hölgy- ből/
Nyilas Misi	Rejtő hősei	A tanári kar a Légy jó .. c. regényből	Plankenhorst Alfonsine
Quintipor Baradlay Jenő	Móra Ferenc Gárdonyi Géza	Böszörményi A 15 éves kapitány	

A táblázatban csak a válaszok egy részét tudtuk kimutatni, mert sok tanuló nem egy-két szereplőt tart rokonszenvesnek, hanem általános tulajdonságokat sorolnak fel a szimpatikus irodalmi hőssel szemben támasztott követelményként.

"Rokonszenves a rendes és becsületes ember, ellenszenves a gonosz és önző" /L/562/

"Rokonszenvesek azok, akik megértik a mai fiatalok problémáit" /L/565/

"Azok a lányok, akik az életben mindig helytállnak" /L/566/

"Fiatal lányok, modern srácok a rokonszenvesek, ellenszenvesek a régimódi szülők" /L/582/

"Ellenszenves hősök, akik nem szeretik a fiatalokat" /L/591/.

Feltűnően sok ilyen példát találtunk, ahol a rokonszenves hős kritériuma a fiatal korosztályhoz való pozitív viszony.

Más válaszok szerint mindig a főszereplő a rokonszenves,

"Ellenszenves, aki a főszereplővel lép ellentétbe" /L/105/.

Sok tanulónál alapvető követelmény, hogy a hős kiváló tulajdonságokkal rendelkezzen, az átlagos emberek közül kiemelkedjen. Gyakran előforduló követelmények az önfeláldozás, igazságosság, bátorság, hazájukért való bátor kiállás.

Olykor a külső tulajdonságokat is megemlítik, különösen a lányoknál találkozunk ilyen válaszokkal. Kiemelt tulajdonságok még az ügyesség, leleményesség. Ugyancsak a lányoknál fordul elő gyakran a hűségesség, lovagiasság, mint követelmény.

A szürke, tétlen szereplőkkel az ifjúság nem tud mit kezdeni. Ezek a motívumok egybeesnek TÓTH BÉLA /1961/ vizsgálatainak adatainak főbb megállapításaival. LAKITS PÁL /1962/ széleskörű vizsgálat alapján olyan pozitív személyiségjegyek népszerűségéről számolt be, amelyek a mi felmérésünkben is gyakran szerepelnek.

Nem minden tanuló tartja azonban egyöntetűen rokonszenvesnek a kiemelkedő hősi jellemeket. A válaszok egy másik csoportjánál az árnyaltabb, hétköznapi emberekhez közelebb álló személyiségjegyek iránt is megnyilvánul bizonyos igény.

"Azokat a szereplőket tartom rokonszenvesnek, akiknek nemcsak jótulajdonságaikat, hanem a hátrányosakat is ismertetik" /L/6/.

"A normális, ma is létező regényalakokat szeretem, akik egyáltalán nem hősök, reális gondolataik vannak, akik a mai életben is előfordulhatnak" /L/16/.

Az ilyen vélemények nem általánosak ugyan, de mutatnak egy kedvező tendenciát, nevezetesen, hogy a középiskolai tanulmányok során megváltoznak a rokonszenves hősökről alkotott fogalmak, s egyre inkább az utóbbi hóstípus felé

fordulnak az igények. Negyedik gimnáziumi osztályokban végzett felmérés szerint a rokonszenves jellem kevésbé csillogó, kevésbé idealizált. A tanulók eljutnak a hőroosz-tól az emberig.

Különbséget tudnak tenni ekkor már romantikus és realista ábrázolási mód között. Nem mindig értékelhető azonban egyértelműen az az álláspont, amikor a tanulóknak nincs igényük "hősoekre", átlagon felüli képességű szereplőkre. Ez a magatartás gyakran a tulzás, az eszményítés elleni védekezés egyik állomása, s nem azt jelenti, hogy valóban nincs igény rokonszenves, pozitív hősoekre. Mig a fenti választípus elsősorban gimnáziumi tanulóknál fordul elő gyakrabban, addig a következő jelenség inkább az ipari-tanulók körében általános.

A sikeres, erőszakos, könnyen érvényesülni tudó em-bert keresik az irodalmi hősoeben. Sőt olykor a megszerzett anyagi javakat teszik meg a hőso értékmérőjének. Rokonszen-ves hőso "aki a jég hátán is megél", "akinek sok pénze, ko-csija van" stb. Kétségtelen, hogy társadalmi hatások ta-pinthatók ki a válaszok mögött. A szocialista eszményeket hirdető iskola nevelő hatásán kívül számos kispolgári né-zetet tükröző hatás is éri a tanulókat. Többek között az anyagi javak gyors, mindenáron való megszerzésének fontos-sága. A válaszok ilyenirányu jelzései párhuzamosak, nagy-vonalakban megegyeznek KERÉKGYÁRTÓ IMRE /1972/ vizsgálódá-sának eredményeivel, amely a tanulók becsvágyának és igény-

szintjének arányát vizsgálja.

Megállapítja, hogy a becsvágy a legmagasabb az ipari tanulók körében, ugyanakkor körükben legalacsonyabb az igényszint. Jobb a helyzet a gimnáziumi tanulók esetében, bár a kettő itt sincs harmóniában egymással.

/A szerző szóhasználatában az igényszint a reális, elérhető vágy, amelyekért erőfeszítéseket is tesz az egyén, a becsvágy ezzel szemben az a törekvés, amely szerint a tanulók készen szeretnének birtokba venni különböző előnyöket./

A válaszok döntő többsége azonban a tanulók egészséges, helyes morális érzékéről tanuskodik.

A 16. sz. táblázat ugyan mutatja a leggyakrabban előforduló rokonszenves és ellenszenves hősöket, de néhány konkrét hőst megjelölő választ mégis érdemes itt idézni:

"Legrokonszenvesebb Antigone, legellenszenvesebb Kreon" /L/98, L/102/.

"Ellenszenves Plankenhorst Alfonsine, mert érdekből akar férjhez menni" /L/110/

"AZ Elizabeth főhőse" /L/111/

"Vilma doktorasszony, Kertész Erzsébet regényéből rokonszenves" /L/106/, /L/119, L/122/.

"A 15 éves kapitány nem rokonszenves" /F/103/

A kötelező olvasmányként számontartott Antigone hősei mellett sok Jókai regény szereplőjét említik. Móricz

Zsigmond, Kertész Erzsébet alakjai mellett néhány Rejtő-hős is megtalálható.

"Legrokonszenvesebb Fülöp Jimmy a külseje miatt" /L/117/.

Vagy így általánosan fogalmazva:

"rokonszenvesek a Rejtő regények hősei" /L/508./

És végül néhány választ idézünk, amely nem annyira tipikus voltával, inkább önálló gondolkodásra, fejlett értéktételeire valló megfogalmazásával tűnik ki a többi közül:

"Ha le akarnám írni az ideálisnak tartott szereplőt, hát így alakulna: Bel Ami szépsége, Dr. Sorge szelleme, Morus Tamás bölcsessége, Akli Miklós humora, Jacques Thibault állhatatossága" /L/30/

"Ellenszenves hős nincs, mindig megértettem, mit miért tett" /L/99/.

"A negatív szereplőket sohasem ítélem el, általuk állapítható meg sok minden" /F/104/.

A válaszok alapján még egy ide kapcsolódó tény: a megkérdezett tanulók többsége nem képes a típusalkotás értékelésére. Az erre vonatkozó megállapításaik mechanikus ismétlései az irodalomórákon elhangzottaknak.

b/ Az irodalmi hős, mint példakép

Arra a kérdésre, hogy az olvasmányhősei közül kit választana példaképül, a megkérdezettek jelentős része azonos választ adott a rokonszenves hőst megjelölő válasszal. Ezért feldolgozásuk során újból hivatkozni fogunk ezekre a megnyilatkozásokra is.

A kérdés célja az volt, hogy eldöntse, van-e példaképük, vagy igényük arra, s ha igen, irodalmi művekből választják-e azokat. A válaszokból arra vonatkozó adatokat is kaptunk, hogy mennyire befolyásolja a szépirodalom a személyiség alakulását fejlődését.

Ha a példaképválasztás számadatainak szemléltetésére táblázatot készítenénk, az nem sokban térne el a rokonszenves hősökre eső választások kimutatásától. Ezért egy százalékos számítás eredményét közöljük az alábbiakban:

17.sz. táblázat

Konkrét személy	Nem konkrét személy	Nincs, v. nem irodalmi hős	Nem értékelhető	Összesen
25,6 %	20,1 %	42,3 %	12,0 %	100 %

A korábbi felmérések eredményei ennél kedvezőbbek. Több tanuló vallja, hogy irodalmi műből választ példaképet és lényegesen többen neveznek meg konkrét személyeket. A 60 főből álló populáció válaszai alapján 1969-ben a kö-

vetkező táblázat készült:

18. sz. táblázat

Van irodalmi példaképe				Nincs irodalmi példaképe	
Konkrét személy		Nem konkrét személy		szám	%
sorszám	%	sorszám	%		
F 9	14,8	F 6	9,7	F 7	11,8
L 12	18,5	L 14	22,5	L 12	19,8
21	33,3	20	32,2	19	30,16

LAKITS PÁL /1962/ a 15-16 évesek körében végzett vizsgálatok alapján a táblázathoz hasonló adatokat jegyzett fel: a tanulók 60 %-a választ irodalmi hőst példaképül, ebből 52 % említ konkrét szereplőket.

A válaszok közül néhány olyant idézünk, amely a rokonszenves hőstől megkülönbözteti a példaképül választott személyt.

Carrie, a Carrie, drágám c. könyvből,

Noémi az Aranyemberből,

Liedenwall Edith és Baradlayné A kőszívű ember fiai c. regényből szerepelnek a leggyakrabban. A többi példakép is leginkább Jókai, Móra, Verne hősei közül kerül ki. Szívesen választanak példaképül un. "nagy jellemeket".

Az egyik leánytanuló kijelenti válaszában, hogy nemcsak Jókai hősei rokonszenvesek, hanem a kor is, amelyben éltek, és szívesen élne ő is abban a korban. Egyes tanulók kedvenc írójukat tartják példaképnek.

"Móra Ferencet választanám példaképül" /L/598/

"Gárdonyi Gézát tartom példaképemnek" /L/569/

Többen említik - nyilván az akkori évforduló hatására is - Petőfi Sándort. Néhányan Juhász Gyulát nevezik meg, de találkozhatunk a példaképek között Rejtő Jenő nevével is. Ezekben az esetekben feltehetően az említett írók művei adtak olyan élményt, amelyik döntővé vált.

Igy közvetve, művei, illetve hősei által hat az író személyisége olvasójára.

Azok közül, akik nem választottak példaképet, sokan azzal indokolták válaszukat, hogy olvasmányaik során nem találkoztak olyan szereplővel, aki a hétköznapi életben is előfordulhatna és megállná a helyét.

"Legszívesebben egy normális gondolkodású, hétköznapi nőt választanék, de az olvasott könyvekben még nem találkoztam ilyennel" /L/16/.

"Olvasmányaimban még nem találkoztam olyan személylyel, akit igazán példaképül tudtam volna választani" /L/27/.

Ezek a válaszok egyben arra is utalnak, hogy a tanulók olvasási érdeklődésének irányítottsága nem kielégítő. Igen tanulságosak a következő példák is:

"Nincs példaképem, olyan könyveket olvasok, amelyek szórakoztatnak, elvonják figyelmemet a hétköznapiaktól" /L/23/.

"Nincs példaképem, nem akarok hasonlítani senkire,

én magam szeretném magamat formálni" /L/16/

Nem állíthatunk fel mechanikus szabályt arra nézve, hogy a serdülő fejlődése szempontjából hasznosabb-e ha van példaképe, vagy ha nincsen. Ha van, úgy könnyebb eldönteni, hogy helyes erkölcsi fogalmaik vannak-e tanulóinknak és könnyebb irányítani is személyiségük fejlődését.

A fentebb idézett válaszból /L/16/ magabiztos, öntudatos hangja ellenére sem derül ki, hogy milyenné akarja magát formálni. A többségben azonban a válaszok szerint kialakult egy bizonyos eszmény, amelyhez szívesen válnának hasonlóvá maguk is. Ezért nevezi KOVALJOV A. /1967/ az önnevelést a serdülőkori személyiség-fejlődést egyik legfontosabb pszichológiai kiegészítőjének.

A tanulók többsége életkorához képest megfelelő morális alappal rendelkezik. Csupán néhány tanulónál tapasztalható, hogy kétes erkölcsi magatartásu, individualista kalandorokkal rokonszenveznek. Az ilyen jelenségeknek okát gyakran az illető szereplő "ragyogó" sikereiben kell keresni. Hasonló torzulások a későbbi életkori szakaszban is előfordulhatnak, hogy tudniillik az írók szándéka és a mű mondanivalója ellenére is valamely negatív, de nagy sikereket elérő szereplő tűnik követendő példának. Más esetekben a negatív hősöket inkább humoruk, tettekreész leleményességük, mintsem elítélendő tulajdonságaik miatt választják példaképül a tanulók.

Figyelemreméltó, hogy míg a lányok gyakran válasz-

tanak férfi ideált, /Kárpáthy Zoltán, Baradlay Jenő, Timár Mihály stb./ addig a fiuknál alig fordul elő, hogy női példaképet választanának. Mindössze egy ilyen példát lehet említeni.

"Kalóz Pepi /Rejtő hős!/ a példaképem, mert bátor és erélyes" /F/1/.

Még egy észrevétel, amely a példaképek korával kapcsolatos: Szinte soha nem neveznek meg idős, öregedő hőst, pedig olvasmányaikban bizonyára szép számmal találhatók ilyen koru rokonszenves szereplők. Ez is a hőssel való azonosulási igénnyel magyarázható.

Gimnáziumok felsőbb osztályaiban végzett vizsgálatok adatai szerint az első, második osztályosokról kialakult kép e téren is átmeneti. Állandóan módosul és a negyedik év végére ez igen sokat változik. Fokozódik az igény a reális, sokoldalú jellemek és egyéniségek megismerése iránt, bővül a hősökkel szemben támasztott követelmények rendszere.

Ebben az olvasás differenciáltabbá válása mellett nagy szerepe van az élettapasztalattal való gazdagodásnak is.

c/ Az olvasás jelentőségének megítélése

A kérdőívnek azzal a kérdéssel, hogy miben látja az olvasás jelentőségét, az volt a célunk, hogy kiderítsük, mennyire képesek megérteni a tanulók a szépirodalom

sajátos hivatását, helyesen látják-e szerepét saját életükben. Ez nagyon fontos kérdés, hiszen az irodalmi nevelés legáltalánosabb célja az, hogy képessé tegyük növendékeinket az irodalmi alkotások befogadására, az irodalom szerepének helyes felfogására.

Ez társadalmi feladat is, mert az irodalom eleven képszerűségében, érzelmeket kiváltó és fejlesztő erejében óriási világnézeti és erkölcsi nevelőerő rejlik. Ezért különösen érdekesek számunkra a tanulók válaszai:

"Az olvasás szerepe az intelligencia fejlesztése. Tapasztalataim bővülnek, életismeretem növekszik" /F/57/

"A műveltség fejlesztésében van a legnagyobb jelentősége" /F/56/

"Tanulmányaim során hasznát veszem, világnézetemet alakítja" /F/60/

"A szókincs gyarapítása, az élet bizonyos területeiről többet tudok meg" /F/49/

"Művel, szórakoztat" /F/29/

Igen tanulságosak a lányok válaszai közül vett példák is.

"Az ember minél többet olvas, annál műveltebb. Gyarapszik a szókincsünk is /L/55/

"Szórakoztat, tudásomat gyarapítja" /L/23/

"Szórakoztat, alakítja az egyéniségemet" /L/17/

"Elszórakoztat és kérdéseket ébreszt bennem" /L/107/

"Sok érdekest tudok meg, ami hasznomra van" /L/123/

"A tanulást segíti, megismertet a nagyvilággal"
/L/135/

"Szókincsgyarapodás, kellemes élmények" /L/95/
Néhányan részletesebben fejtették ki véleményüket:

"Elsősorban kapcsolatot teremtek az én jellemem és körülményeim, és a műből kirágadott személy jellem és körülményei között. Ez a magánéletben sokat segít" /L/110/

"Sok problémára választ adnak az irodalmi művek.
Kellemes időtöltés, a magányban legjobb barát a könyv"
/L/106/

"Olvasás nélkül nincs ember, betű nélkül nehéz lenne megélni" /F/129/

A fentiekhez hasonló, őszinte hangú válaszokkal több tanulónál találkozhattunk. Ez az olvasás és könyvek szeretetén túl a helyes ítélőképességüket is bizonyítja.

A válaszok másik, jelentős hányadánál kevésbé egyéni válaszokat, sőt olykor üresfrázisként ható mondatokat olvashatunk. Például:

"Az olvasás tanít, nevel, szórakoztat" /L/48/

"Nevel, tanít, bőviti ismereteimet" /L/128/

Sok hasonló példát lehetne még idézni, szinte szó szerint a fenti válaszok ismétlődését. Ezekben a válaszokban könnyű ráismerni a könyvtárak, kulturházak jelmondataira, reklámok, plakátok elkoptatott szólamaira. Tulajdonképpen igazak ezek, csak éppen nem a tanulók önálló gondolatainak megfogalmazásai, hanem készen kapott frázisok

ismétlései. Az ilyen válaszok többségükben a keveset, és nem rendszeresen olvasó tanulóknál fordulnak elő.

Ahhoz, hogy tanulóink helyesen lássanak ebben a kérdésben, az szükséges, hogy sokat és értékes irodalmat olvassanak, és legyen alkalomuk könyvélményeikről beszélni. Fontos, hogy olvasmányélményeiken keresztül személyes tapasztalatokat szerezzenek, de a tudatos, értő olvasóvá nevelés folyamatában az is elgengedhetetlen, hogy alkalmat teremtsünk beszélni az olvasottakról. Irányító, ösztönző kérdésekkel "provokáljunk" válaszadásra, olvasmányaikról való gondolkodásra és véleményalkotásra tanulóinkat. Hiszen minden képesség tevékenység útján fejleszthető, - olyan tevékenység útján - amelyhez éppen arra a képességre van szükség, amely nélkül létre sem jöhet. /TYEPLOV/.

A válaszok egy része arra enged következtetni, hogy esetenként már kezdenek kialakulni az önálló és helyes véleményalkotás képességei. Néhány esetben a tanulók a szereplők cselekedeteinek pszichológiai indítékait kezdik keresni. Például:

"Jelentősége van az olvasásnak, mert vannak olyan dolgok, amelyek sokszor elgondolkoztatnak, hogy miért tett egy-egy szereplő valamit" /L/5/

"A könyvekből az Embert szeretném megismerni" /L/37/

"Kapcsolatot teremtek az én jellemem és körülményeim és a műből kiragadott személy jelleme és körülményei között. Ez a magánéletben sokat segít" /L/110/

"Részben választ ad a problémákra is, amelyek éppen adódnak" /L/112/

Némelyik tanuló szinte megható vallomást tesz az olvasás szeretetéről, jelentőségéről, saját életében.

"Nagy szerepet játszik a könyv, életemet nem tudnám nélküle elképzelni. Azt hiszem fel sem tudnám sorolni, mennyire hasznos egy jó könyv" /L/41/

"Betű nélkül, könyvek nélkül nehéz lenne megélni" /F/129/

Más válaszok elsődleges szerepét abban jelölik meg, hogy segítséget ad az iskolai tanulmányokhoz. Ezek a tanulók a kötelező olvasmányokon kívül is olyan könyveket választanak, amelyek tartalma a tananyaghoz kapcsolódik.

"A tanulást segíti, megismerteti a nagyvilággal" /L/135/

"Szeretném az olvasással a tudásomat gyarapítani, így a beszédben is jobban ki tudom magam fejezni" /L/101/

"Szeretem a történelmet és a történelmi regényekből is sokat tanulok" /L/107/

"A tanult költőket, írókat jobban megismerem" /L/113/

"Sokat lehet tanulni, sok földrészt, városokat megismerhetünk" /L/117/

Egyes vélemények szerint az olvasásnak a jellemformáló szerepe a legfontosabb:

"Ha egy rossz tulajdonságomat szeretném leküzdeni, sokszor elhatározom, hogy olyan leszek, mint valamelyik sze-

replő" /L/6/

"Nevel, hasznos időtöltés" /F/95/

"Kapcsolatot teremtek az én jellemem és körülményeim és a műből kiragadott személy jelleme és körülményei között. Ez a magánéletben is sokat segít" /F/104/

"Sok könyben a szereplők tulajdonságain, hibáin keresztül a magam hibáira ismerek és ezen próbálok változtatni /L/420/

"Sok esetben gyógyulást jelent. Az életemben sok jó változást hoz" /L/95/

"Minden könyv elolvasása után úgy érzem, közelebb kerülök az íróhoz. Néha olyan dolgokra gondolok, amikről azelőtt soha nem hellottam" /L/96/

"Néha saját magunkat is meglátjuk benne" /L/98/

"Az olvasás befolyásolja az ember életét. Vagy alátámasztja bizonyos dolgokban a véleményét, vagy éppen eltéríti" /L/452/

"Az olvasás az ember életére is kihatással van, tovább gondolja azt és jellemét alakítja, formálja gondolkodását" /L/457/

"Bizonyos mértékben választ ad a hétköznapi problémákra" /L/450/

"Van olyan könyv, amelyik változtat a jellememen, megváltoztatja az életről való felfogásomat" /L/453/

E válaszok egy része a példakép választáshoz is szol-

gáltat adatokat. Az a tanuló, aki az olvasás jellemformáló szerepét emeli ki, a pozitív hősökkel való azonosulás útján kapja ezt az élményt. Ezt a kiscsoportos beszélgetések és a 7. és 9. kérdés válaszainak összevetése is igazolja. Az a tanuló, aki az olvasás jellemformáló hatását hangsúlyozza, rendszerint irodalmi műből választott pozitív hőst jelöl meg példakékeként. Ezzel szemben más kérdőíveken gyakoriak a "nincs példaképem", "nem irodalmi műből választottam a példaképemet" válaszok.

Néhányan hivatkoznak arra is, hogy ha olvasnak a "társaságban" jobban hozzá tudnak szólni egy-egy témához. Ezek a válaszok azonban gyakran a felnőttektől hallott vélemények ismétlésének látszanak.

A tanulók nagyrésze hangsúlyozza az olvasás szókincsfejlesztő szerepét.

"Szókincs gyarapodása - kellemes emlékek" /F/95/

"Szeretném ezzel is bővíteni szókinccsemet" /F/97/

Jobban ki tudom magamat fejezni" /L/101/

Az olvasás szókincsfejlesztő hatásának bizonyítására egyszerű kísérletet végeztünk. A csoportos beszélgetésben résztvevő tanulók közül kiválasztottunk egy nem rendszeresen és keveset olvasó, egy heti 2-3 órát, és egy heti 12-14 órát olvasó tanulót. Feladatuk az volt, hogy a mindhármas által olvasott Egri csillagok c. regényből mesélik el a két gyermek: Bornemissza Gergely és Cecey Éva szökését a törökök fogságából. Az alig olvasott tanuló egyszerű szavakkal, nagyon röviden, csak a leglényegesebb epizódokat em-

litve írta le a jelenetet.

A 2-3 órát olvasó már sokkal szívesebben, bővebben írt róla, a sokat olvasó tanuló pedig élénk, kifejező, fordulatos kis elbeszélést rögtönzött. Írása gazdag képzelőerőről és szókincsről tanuskodott.

Nagyon kis számban, de megemlítik az olvasás világnézet alakító hatását is. Az olyan tanulók válaszaiban találkoztunk ezzel, akik a kedvelt témák megjelölésénél nem zárkóztak el a politikai tartalmu művektől sem.

Végezetül még néhány érdekesebb válasz:

"Egy könyv elolvasásának nagyon különös hatása van. Ilyenkor mindig nagyon bánt, hogy miért nem élhettem akkor, amikor éppen a szimpatikus szereplők. Hetekig eltart ez az érzés" /L/458/

"Pihentet, szórakoztat, esetleg sirok rajta" /L/451/

A válaszok természetesen csak a tanulóban tudatosult, és általuk szubjektíve legfontosabbnak tartott hatásokról szólnak, ami nem feltétlenül és nem minden esetben egyezik meg a valóságosan kiváltott legdöntőbb hatással. Feltehető, hogy a kimutatottnál jóval nagyobb hányadra hatnak olvasmányaik világnézetet formáló erővel is. Legfeljebb nem veszik azt észre, hiszen ez a jó szépirodalom egyik titka.

Az irodalomnak a személyiségre gyakorolt bonyolult hatásrendszerét a valóságban nem is lehet élesen elkülöníthető elemekre bontani. Az említett sokféle hatás mind együttesen hat, egymástól nem választható el. Hogy közülük

mégis melyik a domináló, melyik a legerősebb, az függ az olvasott művek milyenségétől, a befogadó pszichikumától, az egyéniségtől. Ugyanaz a mű, ugyanabban az időben olvasva is válthat ki eltérő hatásokat más-más egyéneknél.

Az ifjúság személyiségfejlődésével foglalkozó szakirodalom egyöntetűen hangsúlyozza a szépirodalom nagymértvű személyiségalkító hatását. Az ember erkölcsi arculatának kialakításában, az érzelmi élet különböző szféráinak gazdagodásában igen fontos szerep jut az irodalomolvasásnak.

d/ Az olvasás mennyiségének, minőségének és a tanulmányi eredmények az összefüggése

A személyiség alakulása szempontjából nem közömbös az sem, hogy az irodalom tárgykörén kívüli egyéb ismeretek rendszerét megfelelő fokon sajátítják-e el a tanulók, és ezt a tevékenységet milyen irányba befolyásolja az irodalomolvasás.

Az általunk vizsgált korosztálynál az ismeretszerzés elsősorban az iskolai oktatómunka eredménye, ezért a tanulmányi eredmények alakulása adhat választ a fenti kérdésre. Az 1-es és 8-as kérdés válaszainak összevetésével vizsgáljuk meg az olvasás és a tanulmányi eredmény kölcsönhatását. Az összehasonlítás során azt tapasztaljuk, hogy a túl keveset és a túl sokat olvasók tanulmányi eredménye

egyenként alacsonyabb, mint az átlagos időtartamu, heti 8-12 órát olvasó tanulóké.

A gimnáziumi osztályokban végzett felmérés eredményét foglalja össze az alábbi táblázat:

19. sz. táblázat

Olvasási idő /hét/óra/	ált. tan. eredmény	Irod. osztályzat
0-4	3,0	2,8
4-8	3,3	3,9
8-12	3,8	4,3
12-18	3,6	4,8
18-22	3,3	4,2
v.ennél több		

Az ipari tanulókra vonatkozó adatokat pedig a következő táblázat mutatja:

20. sz. táblázat

Olvasási idő /hét/óra/	ált. tan. eredmény	irod. osztályzat
0-4	2,7	2,5
4-8	3,2	3,8
8-12	3,9	4,3
12-18	3,6	4,5
18-22	3,1	4,2
v.ennél több		

Az előző táblázatokból leolvashatjuk azt is, hogy az olyan mértékű olvasás, amely más tevékenységek, így a tanulás rovására megy, ha az általános tanulmányi eredményt hátrányosan befolyásolja is, a magyar irodalom érdemjegyeknél ez a hátrány bizonyos fokig "megtérül". A keveset, heti 1-2 órát olvasó tanulók eredménye nem sokkal 3,0 fölött van, a magyar irodalom jegyük is a 3-as érték körül mozog. /Elvértve található ennél a csoportnál 4-es irodalomjegy, és néhányszor elégséggel is találkozhatunk/.

A sokat, a heti 20 órát, vagy ennél magasabb időátlagot megjelölő tanulók átlagos eredménye is a közepes érték körül mozog, de a magyar irodalom érdemjegyük átlaga 4,0 körül van. A keveset és alkalmasszerűen olvasók tanulmányi átlaga és irodalmi jegye egyaránt alacsonyabb a közepes időátlagot, vagy sokat olvasóknál, mindkettő emelkedő tendenciát mutat. Majd a túl sokat olvasóknál ismét hanyatlás figyelhető meg. Különösen az átlagos tanulmányi eredmények alakulásánál szembetűnő ez a jelenség. Az irodalomjegyek, a már említett módon, a legtöbb ilyen esetben magasabbak az átlagos tanulmányi eredménynél. Az olvasásra fordított idő tehát egyenesebb arányban tükröződik az irodalmi érdemjegyekben. Ez természetes is, hiszen az irodalomolvasás által kialakuló érzelmi többlet, esztétikai értéktétel s az ilyen módon megszerzett irodalomelméleti ismeretek leginkább a magyar órákon kamatoztathatók./AZ e-

lőzőkben a szakmunkásképzős tanulóknál az irodalom és nyelvtan érdemjegyeket "magyar irodalom" megjelöléssel emlegettük, ugyanis az órarendben és az osztályozásnál sem válik külön az irodalom és nyelvtan tantárgy ebben az iskolatípusban/.

Meg kell jegyezni még, hogy a gimnáziumi osztályokban igen sok jó rendű, kevesebb közepes és csak szórványosan található elégséges rendű tanuló volt. Az eredmények vizsgálatánál ezért látszott szükségesnek, hogy külön foglalkozzunk a felmérésben résztvevők másik, ipari szakmunkásképzőben tanulók csoportjával. Itt csak azokra a vonatkozásokra térünk ki, amelyeknél eltérést tapasztaltunk. Közismert, hogy a szakmunkásképző intézetekbe gyengébb képességű, vagy kifogásolható szorgalmu, így többségükben gyöngébb tanulmányi eredményt elért tanulók kerülnek. Érdeklődésük pedig több éves tapasztalat tanúságai szerint elsősorban nem a humán tárgyak, nem az irodalom felé irányul. Így az olvasásra fordított idő is kevesebb. Lényegesebb az eltérés a fiuk és leányok olvasási időátlaga között is.

Az iskolatípus tantervi követelményeiből következően a humán tárgyak más szaktárgyak mellett háttérbe szorulnak, lényegesen kevesebb óraszám^eban szerepelnek, mint pl. a gimnáziumokban, vagy akár a szakközépiskolákban.

*Hagyományos A. tagozatos osztályban heti egy, emeltszintű B. tagozatos osztályokban összesen heti 2 óra jut az irodalom és nyelvtan tanítására.

A fentiekből következik, hogy a szépirodalom olvasására kevesebb időátlag jut és fokozottan érvényesül az előző csoportnál is megfigyelhető jelenség, nevezetesen az, hogy az olvasásra fordított idő a magyar nyelv és irodalom érdemjegyekben tükröződik leginkább. Itt, mint a táblázat is mutatja, még nagyobb eltérések figyelhetők meg az általános tanulmányi eredmény és a magyar érdemjegyek között. Az ipari tanulók körében is meglévő túl sokat olvasók csoportjánál még közvetlenebbül tükröződik az olvasás kedvező hatása a magyar érdemjegyekben. A 8.sz. táblázat is jól érzékelteti ezt.

A felmérésben résztvevő tanulók adataiból nemek szerinti bontásban is készítettünk kimutatást.

21. sz. táblázat

Olvasási idő /hét/óra/	Ált.tan. eredmény		Irodalom- osztályzat	
	Fiuk	Lányok	Fiuk	Lányok
0-4	3,2	3,2	2,8	3,0
4-8	3,4	3,3	3,8	3,9
8-12	3,8	3,8	4,2	4,3
12-18	3,7	3,8	4,3	4,5
18-22	-	3,4	-	4,0
v. ennél több				

A keveset olvasóknak magyarból kapott érdemjegyei ebben a bontásban is rosszabbak az általános tanulmányi

Az olvasásra fordított időt nem lehet meghatározó tényezőként kezelni. Ha a serdülő nem olvas éppen, akkor igen különböző, az ismeretszerzés, vagy ha úgy tetszik a tanulmányi eredmény szempontjából változó hasznosságu tevékenységet folytathat. A jó film, színházi előadás, sakkozás, barkácsolás stb. is jól segítheti a tanulók ismeretszerzését, világnézetének fejlődését, bizonyos jártasságok és készségek kialakulását. Természetesen sok más tényező is közrejátszik az érdemjegyek alakulásánál, még az olvasás vonatkozásában is. Nemcsak az olvasás mennyisége, hanem minősége is nagymértékben befolyásolhatja a tanulmányi eredményt.

A kevesebbet, de igényesebben és elmélyültebben olvasók tanulmányi eredménye sokkal kedvezőbben alakult. A hatás kölcsönös; nemcsak a jó könyv adta érzelmi és értelmi többlet alakítja kedvezően az ismeretszerzést, hanem fordítva is fennáll a kölcsönösség. Az oktató-nevelő munka is kell, hogy kedvezően befolyásolja az olvasást, annak tartalmát és mennyiségét.

III. FEJEZET

ÖSSZEFOGLALÁS

1. A vizsgálat összefoglaló értékelése

A felmérések adatainak ismeretében visszatérhetünk néhány, a dolgozat elején felvetett problémához. Az egyik igen fontos kérdés a tanulóknak az olvasáshoz, mint az irodalmi érdeklődés egyik jelentős megjelenési formájához való viszonya.

A vizsgálat során elsősorban a szépirodalom iránti érdeklődést tanulmányoztuk. A felmérés folyamán ugyan olyan adatok birtokába is jutottunk, amelyek az ismeretterjesztő, tudományos könyvekhez, folyóiratokhoz való viszonyra utalnak, ezeket azonban csak olyan mértékben használtuk fel, amennyiben a szépirodalomhoz fűződő viszony vizsgálatához szolgáltak támpontot.

A felmérés során kapott válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a rendszeresen olvasó tanulók száma lényegesen több az alkalmyszerűen és keveset olvasó tanulókénál. Csak kevés olyan válasszal találkoztunk, amely arról tanuskodott, hogy a tanuló nem, vagy alig olvas. A válaszok indoklásából az is kitűnik, hogy milyen tényezők hatnak ösztönzőleg, ill. melyek gátolják, fékezik olvasási kedvüket.

Elsődleges gátló tényezőként a kevés szabadidőt említik a tanulók. Indokolt és jogos a több szabadidő igénye, főleg a gimnázimi tanulókénál.

A másik gyakori gátló körülmény, hogy sok családban a felnőtt családtagok sem igénylik az olvasást, így nem kap a serdülő személyes példával, - a leghatásosabb módszerrel - ösztönzést az olvasásra. A válaszok egy része hangsúlyozza ugyan a családi környezet hatását, de a vizsgálataink szerint ez nem kielégítő.

Jelentős mértékben érvényesül a film, a televízió, ritkábban a rádió figyelemfelkeltő szerepe. A mértéktelen, és válogatás nélküli TV-nézés lehetősége fennáll ugyan, de a serdülőknél - ha előfordul is ez a jelenség - rendszerint rövid periódus, s a TV megszokottá válásával elmúlik. Hasznossága pedig az egyre gyakrabban TV-filmre alkalmazott klasszikus irodalmi alkotások megismerésével kétségtelenül megtérül. A TV műsorainak igényesebb összeállításával, serdülő korosztályhoz szóló, értékes filmek válogatásával az Iskola-TV adásainak bővítésével lehetnek még inkább az irodalmi nevelés szolgálatába állítani a televíziót.

A válaszok viszonylag alacsony hányada vallotta döntően irányító tényezőnek az iskolai oktató-nevelő munkát. Ennél a kérdésnél is módosította a válaszokat a többirányú ellenőrző vizsgálat. A tudatosodott, tehát válaszba foglalt adatokon kívül a tanulók egy bizonyos hányadánál csak közvetve, más kérdésre adott válaszokból derült ki, hogy az iskola a döntő, vagy egyik döntő tényező az olvasás megkedveltetésében. Ezeknek figyelembevételével sem lehetünk

korántsem elégedettek.

Sok válasz hangsúlyozza a baráti-kör hatását, véleményének irányító szerepét. E korosztálynál valóban fokozottan érvényesül az osztály- és iskolatársak hatása. Ez nemcsak az olvasással kapcsolatos, hanem nevelési szempontból is fontos tényező. Vizsgálódásaink során több olyan közlésről kaptunk képet, amely azt bizonyítja, hogy példaképet is gyakran osztálytársaik közül választanak a serdülő tanulók.

Ezt a jelenséget helyteleníteni csak abban /az egyébként elég gyakori/ esetben lehet, ha egy-egy osztályközösségen belül a túlzott becsvágyu és önmagukkal szemben alacsony igényeket támasztó tanulók irányítják, formálják a közvéleményt. Tekintélyt ébreszt e tanulók szüleinek anyagi helyzetéből fakadó túlzott magabiztossága, megalapozatlan, de éles kritikája, mindent lekicsinylő cinizmusa.

Különösen az ipari tanulók körében gyakori ez a jelenség, becsvágyuk a legmagasabb, ugyanakkor igény szintjük a legalacsonyabb.

A jelenség gyakori és igen káros váltánál fogva feltétlenül figyelmet érdemel és tulmutat az iskola és a serdülő korosztály problémáin; a társadalom egyes rétegeiben nem a művelt, hanem a "sikeres" ember kezd társadalmi ideállá válni.

A szocialista eszményeket hirdető, szocialista jellemvonásokat formáló iskolának napjainkban figyelembe kell vennie azt a nagytömegű kispolgári impulzust, amely a tanulókat az iskolán kívül éri. A szülői ház, a környezeti közvélemény hatásrendszerét egy-egy tanítási óra, de az iskolai nevelés egésze sem ellensúlyozhatja. Természetesen ez a tény nem menti fel az iskolákat e téren sem a hatásos módszerek keresésének és hasznos alkalmazásának felelőssége alól.

Jól mutatja azonban az oktatási-nevelési intézmények és más társadalmi közösségek /elsősorban a család/ együttműködésének fontosságát. A szakszerű pedagógiai irányítást semmiképpen sem pótolhatja a TV, a szülői utmutatás, vagy éppen a baráti kör nem mindig megbízható értékű befolyása.

A fentiekből szükségszerűen következik az a fontos feladat teljesítése, amely az irodalomszakos tanárookra vár. Az irodalomszakos tanároknak különös gondot kell fordítaniuk a tanulók kötelező olvasmányain tulmutató olvasási igényének kielégítésére, érdeklődésük irányítására. Különösen a serdülő korban fontos a pedagógus tervszerű, de tapintatos irányítása, mert az egyén és az irodalom most kialakuló kapcsolata rendszerint az egész életre kihat.

Az öröklött kulturális lehetőségek differenciáló hatása nemcsak a könyvigényekben, hanem az olvasmányok tematikájában is tükröződik. Az általunk megkérdezett tanulók jelentős hányadának érdeklődését a fordulatos, kalandos

témájú könyvek felé fordulás jellemzi. Igen népszerűek az utleírások, a vidám hangvétellű könyvek. Ez a jelenség különösen az ipari tanulókra, azon belül is a fiukra jellemző. A lányok állásfoglalását, választásait az interperszonális kapcsolatok iránti erőteljesebb hajlam, a szubjektív érzelmi hatásokkal szemben megnyilvánuló érdeklődés határozza meg.

Gyakran megfigyelhető, különösen a gimnáziumi tanulóknál, hogy a különböző fejlettségi fokozatok, izlések párhuzamosan tovább élnek egymás mellett. Ez olyan meglepő párosításokat eredményez, hogy az egyik tanuló két legkedveltebb írójaként Camus és Jókai, egy másik tanuló pedig Homérosz és Rejtő nevét említi válaszában. Ezek a tanulók vontatottabban térnek át magasabb fejlettségi szintet feltételező olvasmányokra.

Az irodalmi érdeklődés, mint személyiségtulajdonosság az olvasás útján való tájékozódással motiválja a serdülők tudatának és magatartásának a fejlődését. Az irodalmi alkotások igen intenzív, intellektuális és emocionális hatást gyakorolnak a személyiségre és ezért fontos nevelési eszköznek tekintjük. Az olvasás intellektuális és emocionális téren gyakorolt hatása nagyrészt az irodalmi alkotások hőseihez való viszonyban nyilvánult meg. A szereplők emberi tulajdonságaik, tetteik, a többi szereplőhöz való viszonyuk alapján szoros kapcsolatba kerülnek az olvasóval. Különösen a serdülő koruaknál figyelhető ez meg,

amikor a szempatikus hőssel szemben érzett rokonszenv, együttérzés a beleélési hajlam kialakulásában nyilvánul meg.

A példakép keresése a nemes életcélok, a nagy tettek irányában érzett tisztelet és rajongás miatt visszhangra talál a híres emberek, tudósok, felfedezők, kalandos életű hősök alakjai.

Általában rokonszenvesnek találják a nem mindennapi tetteket végrehajtó, kiváló tulajdonságokkal rendelkező hősöket. A válaszoknak csak igen kis hányadában és inkább csak tendencia formájában találkozunk reális, hétköznapi vonásokkal felruházott szereplők iránti rokonszenvvel, reális alakok iránti igénnyel. Az általunk vizsgált korosztály eszményképei még főleg a Jókai- és Verne- regények szereplői közül kerülnek ki.

A realitás iránti követelmény kialakulóban van ugyan, de csak a későbbi életévekben válik uralkodóvá. Az eszményképek nemcsak életkoronként, hanem történelmi koronként is változnak.

Olykor egészen rövid időre /esetenként csak néhány hónapra/ is divatos eszményképpé válhat a serdülő generáció számára egy konkrét alakban megtestesülő embertípus. A 70-71-ben végzett felmérés kérdőívein gyakran találkoztunk Che Geaura nevével az eszményképek sorában. A jelenség nem véletlen; a legtöbb fiatal kissé költő is, gazdag

érzelmeikkel, némi irracionálizmussal, konformizmus-ellenességgel, szabadságvágygal. Ha ismerték is Che Geaura tévedéseit, kalandos élete, romantikus lénye a higeuerosi iskola padján bekövetkezett halála elhomályosította azokat. Egy ideig sok fiatal az ő személyében vélte felfedezni az eszményt.

Figyelemreméltó, hogy sok kérdőíven válasz nélkül maradt a kérdés, vagy nemleges választ adtak a tanulók. A céltalanság, az eszménynélküliség veszélyes útja felé indulnának ezek a serdülők? Ugy tűnik, hogy inkább csak ítélőképességük, értelmük nem elég érett. Nem találnak adekvát eszményt - egyelőre. A társadalom, az iskolai nevelés, a megszerzendő erkölcsi érték szabja majd meg, hogy igényes tettekre mozgósítsa majd őket, vagy felelőtlen kalandokba sodorja.

- Társadalmunkban minden feltétel adott, a szocialista embertípus és embereszmény kialakításához - legfeljebb a módszerek nem elég körülhatároltak és tisztázottak. Jelentős feladat áll még iskoláink előtt ezen a téren is, hiszen neveléspolitikánk legfontosabb kérdése, hogy milyen irányba fejlődik tanulóink személyisége.

A válaszivekből kiderül, hogy rendszeres olvasási tervet csak igen kevés tanuló készít - a precizitás, pontos tervszerűség, nem mindig sajátja a korosztálynak. Vágyaik, ötleteik az olvasással kapcsolatban is vannak, de ezeket inkább a pillanatnyi hangulat, osztálytársak,

barátok ajánlása befolyásolja. Ezért kell fokozottan törekedni e téren is az iskolai irányítás és tanári befolyás következetes megvalósítására.

Kivételt képeznek azok a tanulók, akik a kötelező olvasmányokat tartják számon, mint elolvasandó könyveket. Nem mérhető le pontosan, hogy a fenti esetekben mennyi tudható be az érdeklődésnek és mennyi a kötelességtudásnak.

Az irodalomolvasás jelentőségének felismerésében nagyon eltérő fejlettségi szint mutatkozott a tanulóknál. A többség helyes irányban keresi az olvasás szerepét, de a válaszok nem mindig tanuskodnak önálló véleményalkotásról.

Nagyon eredeti és jó lényeglátású válaszokat is találtunk, amelyek az olvasás értelmét, legfőbb hasznát jellemformáló erejében, szókincs- és műveltséggyarapító hatásában - ritkábban - világnézet alakításában jelölték meg.

Különösen az olvasás saját egyéniségüket alakító szerepét értékeli helyesen, sok konkrét példát is hozva erre sok vizsgálatban résztvevő tanuló. Az ismeretközlő funkción belül a tananyaghoz igazodó olvasmányok tanuláshoz nyújtott segítségét hangsúlyozzák még, továbbá elsőrendű szórakozásnak, kikapcsolódásnak tartják az olvasni szerető tanulók.

Az olvasási időátlag és a tanulmányi eredmények összevetése során látjuk, hogy az olvasás az általános

tanulmányi eredmény legtöbbször, - az irodalom érdemjegyet pedig csaknem minden esetben - előnyösen befolyásolja.

2. Néhány gyakorlati pedagógiai következtetés

Minden pedagógiai jellegű vizsgálódás legfontosabb feladata, hogy belőle következtetéseket vonjunk le magára a nevelés folyamatára. Napjaink pedagógiája különösen igényli, hogy visszajelzést kapjunk arról, hogy tegnapi munkánk miképpen formálta a mát, milyen újabb nevelési célok kitűzését tette lehetővé.

A jelen dolgozat végén is megkísérlünk néhány következtetést és javaslatot tenni.

A dolgozat során gyakran különválasztottuk és összehasonlítottuk az ipari tanulók és a gimnazisták körében végzett vizsgálatok során kapott eredményeket. Bár mindkét iskolatípus elvileg középiskola, amelyből nyitott az ut a végzett tanulók előtt más oktatási intézményekbe, a szakmunkásképző intézetekben is egyetemet végzett tanárok taníthatják az un. közismereti tárgyakat, főiskolai végzettségük a szaktárgyakat, szemléltető eszközök tekintetében sem állnak hátrább /sok esetben e téren előnyösebb is a helyzetük/ a gimnáziumoknál, mégsem indokolatlan és mesterséges ez a megkülönböztetés. Köztudott és bizonyításra sem szoruló tény, hogy a szakmunkásképző intézetekbe

kerülő tanulók nagyobb hányadánál kifogásolható az általános iskolai magatartás, közepes, gyakrabban annál gyöngébb az általános tanulmányi eredmény.

Ebből a tényből több olyan sajátosság következik, amely hátrányosan megkülönbözteti a szakmunkásképző intézeteket.

Téves kép él sok általános iskolában a szakmunkásképző intézetekben folyó munkáról. Az intézetek igazgatói megdöbbenve olvasták a felvételi lapokhoz mellékelte általános iskolai jellemzéseket és javaslatokat "Tanulmányi eredménye, felfogó képessége gyenge, társaival kötekedő, összeférhetetlen ... - szakmunkástanulónak alkalmas" /Szakmunkásnevelés 1973/3/.

Gyakoriak az ehhez hasonló jellemzések és következtetések.

Sokat segíthetne ha szervezett formában tennék lehetővé az általános iskolákban tanító tanároknak, hogy megismerhessék a szakmunkásképzők tananyagát, követelményeit, az ott folyó munkát. Ezen a területen is javíthatna egy, az egész nevelésünket érintő fontos és sürgető feladat végrehajtásának meggyorsítása: nagyobb ütemben kellene csökkenteni az általános iskolák közötti színvonalkülönbséget. Az általános iskolák többsége a tanulóknak megfelelő alapkultúrát nyújt. Egy részük azonban gyenge tárgyi és személyi feltételek miatt nem tud eleget tenni a megnövekedett követelményeknek.

A több mint negyedszázada megkezdett szakrendszerű oktatás még ma sem valósult meg teljesen. Nem jut minden általános iskola felső tagozatába szakos tanár, tanító-képzőt végzett szakember az alsó tagozatba. Különösen nem a felusi és tanyai iskolákban. Így a falusi kisdíákok ezrei már évtizedek óta és már a továbbtanulás első futamában a középiskolák küszöbén nem, vagy nagyon nehezen behozható hátránnyal indulnak.

Igen fontos kérdés oktatásunkban a korszerűség kérdése. A tananyag és az oktatási módszerek kiválogatásánál is fokozottabban figyelembe kellene venni, különösen az irodalomtanításban, hogy a korszerűség nem időrendiség kérdése.

Kétségtelen, hogy az újabb keletű tantervi változásokban a korszerűség igénye nyilvánul meg, amikor kevés kivételtől eltekintve háttérbe szorítják a régebbi korokat, s az irodalomtanítás anyagát az utóbbi 150-200 évre szűkitik.

De vajjon valóban modernebb-e ettől irodalomtanításunk?

A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulókhöz gyakran könnyebb közelebb hozni Homérosz, mint pl. Gárdonyi, vagy Mikszáth hőseit. Nem mindig a közvetlenül megelőző kor teszi érthetővé a más.

Szükségszerű, hogy költői nyelvünk éppen a múlt századétól kanyarodik el legélesebb szögben. Mi mégis Gárdonyi,

móra példájával tanítunk fogalmazni. Így azután Juhász Ferenc, Nagy László, sőt József Attila költői nyelve is sokszor megfejthetetlen csoda marad tanulóink előtt. A költői képalkotás titkait csak felületesen és futólag érinti irodalomtanításunk, sem idő, sem lehetőség nincs az elmélyültebb beavatásra. Kortársirodalmunk megismertetésének hibái legszélsőségesebben az általános iskolában és a szakmunkásképző intézetekben mutatkoznak meg. Mivel még igen széles réteg iskoláztatásának e két iskolatípus a végső láncszeme, ez azt is jelenti, hogy a jövő társadalmának jelentős rétegét kizárjuk korunk irodalmi műveltségéből. A nyelvi forma kérdése nem lehet mellékes szerepű, mert az visszahat a gondolkodásra, s ha a nyelvi kifejezés lemarad, ez a gondolkodás formalizmusát is rögzítheti.

Tankönyveink jobban eleget tennének a korszerűség követelményeinek, ha a kortársirodalomból is és a régi korok irodalmából is merészebben válogatnának már az általánosiskolákban is. A gyakorlati tapasztalatok és különböző országokban végzett tömeges iskolai kísérletek cáfolják ugyanis azt a feltevést, hogy a gyermeki gondolkodás csak konkrét, kézzelfogható dolgok megragadására képes.

/Csoóri Sándor: Anyám fekete rózsza c. versét például a 13-14 éves tanulók nehézség nélkül megértik és szeretik./

Az elmondottakból úgy tűnhet, hogy mindez nem aktuális a tanulók túlterhelése elleni kísérletezés korában. Ha

a túlterhelés csökkentését egyes anyagrészek "kimetszésével" próbáljuk megoldani, úgy valóban nem az. A fenti módszer azonban ha átmenetileg csökkenti is az iskolákban a feszültséget, magában hordozza azt a veszélyt, hogy tanulóink kevesebbet ismernek meg a világból. Kétségtelen, hogy a diákok több szabadidőre való igénye jogos, mi lehet hát a megoldás?

Véleményünk szerint nem az egyes anyagrészek kihagyásával, hanem a tankönyvek nyelvének korszerűsítésével az ismeretek új rendbe rakásával összefüggések teremtésével az asszociációs képesség jobb kihasználásával lehetne csökkenteni a túlterhelést. Ugy csökkenteni, hogy tanulóink ne kevesebbet értsenek meg a világból, hanem összehasonlíthatatlanul többet. A tanulókat aktívan foglalkoztató óratiszokások általánossá tételével sokat lehetne segíteni a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztését. A középiskolai tanulók írásbeli kifejező készsége általában fogyatékos, s ezen a középiskolai tanulmányok során sem tudunk lényegesen változtatni. Fogalmazás tanításunk problémájának megoldatlansága sok egyéb oktatási-nevelési hiányosságnak is kulcsa. A gimnáziumokban ezen a területen is kedvezőbb a helyzet, de a szakmunkásképző iskolák tantervei nem adnak keretet a megfelelő módszeres oktatásra.

A tanárképző intézetekben is hangsúlyozottabb hely illetné meg a fogalmazás és stílustanítás módszertani kérdéseit.

A nyelvtan munkafüzetek és könyvek gyakorló szövegei, példamondatai gyakran hamis, mesterkélt, idejétmúlt szituációkat idéznek. Így sem az anyanyelvi oktatás, sem a világnézeti nevelés követelményeinek nem tesz eleget.

"A szemléltető szöveg megválasztásakor törekedjünk arra, hogy az a tanulók világnézeti nevelését is szolgálja" /Tanterv és utasítás, Budapest, 1962. 282.o./

A tankönyv annak ellenére, hogy a benne közölt tételek egy része elavult, a csalhatatlanság igényével lép fel. A valóságérték nélküli "szöveg" pedig ellenállást vált ki már egy általános iskolás gyermekből is, s visszájára fordítják a tantervek legjobb szándékát is.

"Marxista világnézeti és politikai nevelésünk gyengeségei jórészt a túlterhelő, sokszor megtanithatatlan és a valóságtól elszakadt elméletieskedő tananyagokból fakadnak" /MSZMP KB. 1972. június 15-i határozata/.

A dolgozat során a példakép-választás vizsgálatánál szó esett erkölcsi nevelésünk hiányosságáról, amelyet a tanulókat ért negatív társadalmi, környezeti hatások okoznak. Ugy véljük, hogy a kispolgári impulzusokat eredményesebben lehetne ellensúlyozni a közösségi nevelés erősítésével. Az utóbbi időben több intézkedés született a diákok önkormányzati jogainak szélesítésére, de még mindig kevés a lehetőség a közéleti tevékenység gyakorlására.

Az iskolákban is, a kollégiumokban is több alkalmat kellene teremteni a tanulók állampolgári, közösségi tevé-

kenységre való felkészüléséhez, a demokratizmus és felelősség érzésének kialakulásához.

A művelt szocialista ember személyiségének kialakítására törekedve fel kell használni az esztétikai jellegű tárgyak hatóerejét is. A világnézeti tárgyak szolgálatában az irodalom nem csupán egy tárgy a sok közül, hanem személyiségépítés is. A tudományos-technikai forradalom nem csökkenti az esztétikai nevelés jelentőségét, hanem aláhuzza azt. Pedagógiai funkcióját nem korlátozza, hanem tágitja, szükségességét előtérbe állítja. Ennek elismerése mellett megfigyelhető, hogy az esztétikai nevelést közvetlenül szolgáló órák száma mégis csökkenő tendenciát mutat iskoláinkban évek óta. A túlterhelés elleni harc idején nem gondolhatunk a humán tárgyak egykori mennyiségi egyeduralmának visszaállítására.

Az esztétikai nevelés kérdései napjainkban elsősorban minőségi jellegűek: A korszerű szemlélet,

az intenzív nevelőhatás

kihasználásának problémái. Az esztétikai tantárgyak így az irodalomtanítás hatóerejének is legfőbb kritériuma az, a mai emberhez - gyermekhez, serdülőhöz - szólni úgy, hogy számukra lényeges, hasznosítható igazságot világítsunk meg.

Természetesen az esztétikai nevelés köre jóval tágabb a művészeti jellegű tantárgyaknál, ezuttal mégis leszűkítettük a kérdést egy még konkrétabb területre, az irodalomtanításnak a körére. A vizsgálódások során úgy találtuk,

hogy az e tantrágyban rejlő nevelési lehetőségeket nem eléggé hasznosítja az iskola. Hatóerejének kihasználatlanságának egyik oka, hogy még nem mindig és mindenütt építünk kellő mértékben a tudomány és technika nyújtotta új szemléltetési lehetőségekre, amelyek a film, a rádió révén a közvetlen tapasztalá élményévé változtathatják az irodalom órákat.

Az élményszerű oktatás tolsztoji követelménye /Tanitsatok érdekesen!"/ ma is érvényes. Valamennyi tantárgy, de különösen az irodalom tanításakor főleg alap- és középfokon nemcsak az értelemre, az érzelemre és képzeletre is kell hatnunk a személyiség kialakításának szolgálatában.

Nem elhanyagolható tényező még a pedagógus társadalom helyzete sem. Kétségtelen, hogy az utóbbi időben sokat javult gazdasági és társadalmi helyzetük, de korántsem kielégítő még. Ugy véljük, hogy ez a körülmény számos nevelési kérdéssel is összefügg.

Talán nem tulzás kimondani, hogy a kulturális forradalom sikere vagy bukása az iskolákban dől el.

A jövő meghódítása magasan képzett, öntudatos és lelkes pedagógus gárda nélkül elképzelhetetlen.

Csak ily módon lehet reményünk arra, hogy a nevelés-központu iskola betölti hivatását, személyiséget és jellemet formál, igényeket ébreszt egy-egy tantárgy tanításával a tanulóknak önmagukkal, tevékenységükkel, gondolkodásukkal

szemben.

Kommunizmust építeni művelt, szakképzett emberekkel kell és lehet.

Az anyagi áldozatok mellett a személyes adottságok minél jobb kihasználásával "az oktatás megfelelő ütemű fejlesztésével a központi, a helyi és a társadalmi erőforrások egyesítése révén lehetséges" /MEZEI GYULA 1972./

~~~~~

IV.

IRODALOM

TARTALOMJEGYZÉK

I R O D A L O M

Aczél György, 1972, A határozat végrehajtása közös feladat  
Országos Közoktatási Aktiva, 1972. szept.20.  
70.o.

Ágoston György, 1972, A nevelés fő feladatainak rendszere  
Köznevelés, 11.sz. 22.o.

Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1972,  
Kossuth Kiadó, Budapest, 72-73.o, 79-81.o.

Bartha Lajos- Szilágyi Lilla, 1970, Pszichológiai alapfo-  
galmak kis enciklopediája, Tankönyvkiadó,  
Budapest, 210.o.

Bólyai Imréné, 1961. Eszményképek, példaképek szerepe a ne-  
velőmunkában, Köznevelés, 21.sz.

Bólyai Imréné, 1962, Eszményképek, példaképek a 14-15 éves  
fiatalok életében, Pedagógiai Szemle, 3.sz.

Bölcs István: Tanulóifjúságunk példaképeiről, 1961, Közne-  
velés, 16. és 18.sz.

Clauss G. - Hiebsch H., 1965, Gyermekpszichológia, Akadémiai  
Kiadó, Budapest 372.o.

Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György, 1971, Diákélet-  
mód Budapesten, Gondolat Kiadó, Bp, 98-99.o.



G. Donáth Blanka, 1958, Lányok specifikusan lányos, illetőleg fiús olvasmányai a hazai pubertásban, Pszichológiai Tanulmányok I. Akadémiai Kiadó, Budapest 239-244 o.

G. Donáth-Harsányi-Kalmár-Tóth, 1957, Olvasó gyermekeink, Tankönyvkiadó, Budapest 289 o.

Geréb György, 1950, A szegedi és Szeged környéki általános iskolák felsőosztályos tanulóinak viszonya az olvasáshoz, Alföldi Tudományos Évkönyv, Szeged

Glatt Imre, 1939, Középiskolai tanulók érdeklődési irányai, Tankönyvkiadó, Budapest 65 o.

Halász László, 1973, Művészetpszichológia, Gondolat Kiadó, Budapest

Hárs László, 1963, A gyermek- és ifjúsági film hőseiről, Film és Ifjúság, Tankönyvkiadó, Budapest

Hegedüs Géza, 1972, Hazafias nevelés és ifjúsági irodalom, Olvasó ifjúság, Móra Kiadó, Budapest

Hont János, 1972, Céljaink összhangban vannak reális lehetőségeinkkel, Országos Közoktatáspolitikai Aktiva 1970. szeptember 20. 70.o.

Jakobson, 1962, Az érzelmek pszichológiája, Tankönyvkiadó, Budapest 418 o.

Kálmán György, 1972, A pedagógiai kísérletekről, Köznevelés 17.sz. 35.o.

Kálmán György, 1972, Oktatásügyünk helyzete és távlatai,  
Köznevelés, 19.sz. 7.o.

Kovaljov A.G., 1967, Szamovaszpitányije skolnyikov Izolatyebsztvo "Proszvicsényije", Moszkva

Könczöl Imre, 1971, Szakmunkástanulók és az olvasás I.  
Szakmunkásnevelés, 9.sz. 11-13.o.

Krutecky V.A. - Lukin N.Sz. 1965, Pszichologija podrosztka  
Szd. "Proszniscsenyija" Moszkva 332 o.

Lakits Pál, 1962, Középiskolásaink és az irodalom  
Tankönyvkiadó, Budapest

Lakits Pál, 1964, Középiskolai tanulók érdeklődési irányai,  
Tankönyvkiadó, Budapest

Lengyel Balázs, 1972, Modernség az ifjúsági irodalomban,  
Olvasó Ifjúság, Móra Kiadó, Budapest

Nagy László, 1908, A gyermek érdeklődésének lélektana,  
Franklin Társulat, Budapest 169 o.

Olvasó Ifjúságért, 1972, a KISZ KB. Intéző Bizottságának határozata, Olvasó Ifjúság, Móra Kiadó, Budapest

Rubinstein A., 1964, Az általános pszichológia alapjai VIII.  
Akadémiai Kiadó, Budapest 528 o.

Schelken Pálma, 1972, Az olvasó szakmunkástanulókért,  
Szakmunkásnevelés, 4.sz. 26.o.

- S. Molnár Edit, 1965, A szépirodalmi szöveg megértésének neveléslélektani vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest 149 o.
- Surányi Gábor, 1963, Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái, Acta Universitatis Debreceniensis de L.K. Nominatae IX., Tankönyvkiadó, Budapest
- Surányi Gábor, 1972, A 10-14 éves tanulók érdeklődésének pszichológiai vizsgálata, Acta Universitatis Debreceniensis de L.K. Nominatae, Tankönyvkiadó, Budapest 104 o.
- Szarka József, 1966, A nevelés növekvő szerepe a szocializmus építésében, Tanulmányok a neveléstudományok köréből, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szarka József, 1972, Gondolatok a pedagógiai kutatásokról, Köznevelés, 19.sz. 13.o.
- Tóth Béla, 1960, Az olvasmányok kiválasztásának motivumai, Pedagógiai Szemle 10, sz. Budapest 686-698
- Tóth Béla, 1961, Az olvasmányhősök tulajdonságainak megítélése, Pedagógiai Szemle, 11.sz. Budapest 127-136
- Tóth Béla, 1961, Irodalmi érdeklődés a gyermekkorban, Tankönyvkiadó, Budapest 176 o.
- Tóth Béla, 1969, Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest 246 o.



Tóth Béla 1965, Az olvasás, a televízió és a gyermek,  
Pedagógiai Szemle, 2.sz. Budapest 141-152o.

Tóth Béla, 1967, Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás  
kezdetén, Pszichológia a gyakorlatban 11.  
Akadémiai Kiadó, Budapest 154o.

Vargha Balázs, 1972, Anyanyelvi nevelésünk bajai,  
Köznevelés, 19.sz. 27 és 29.o.

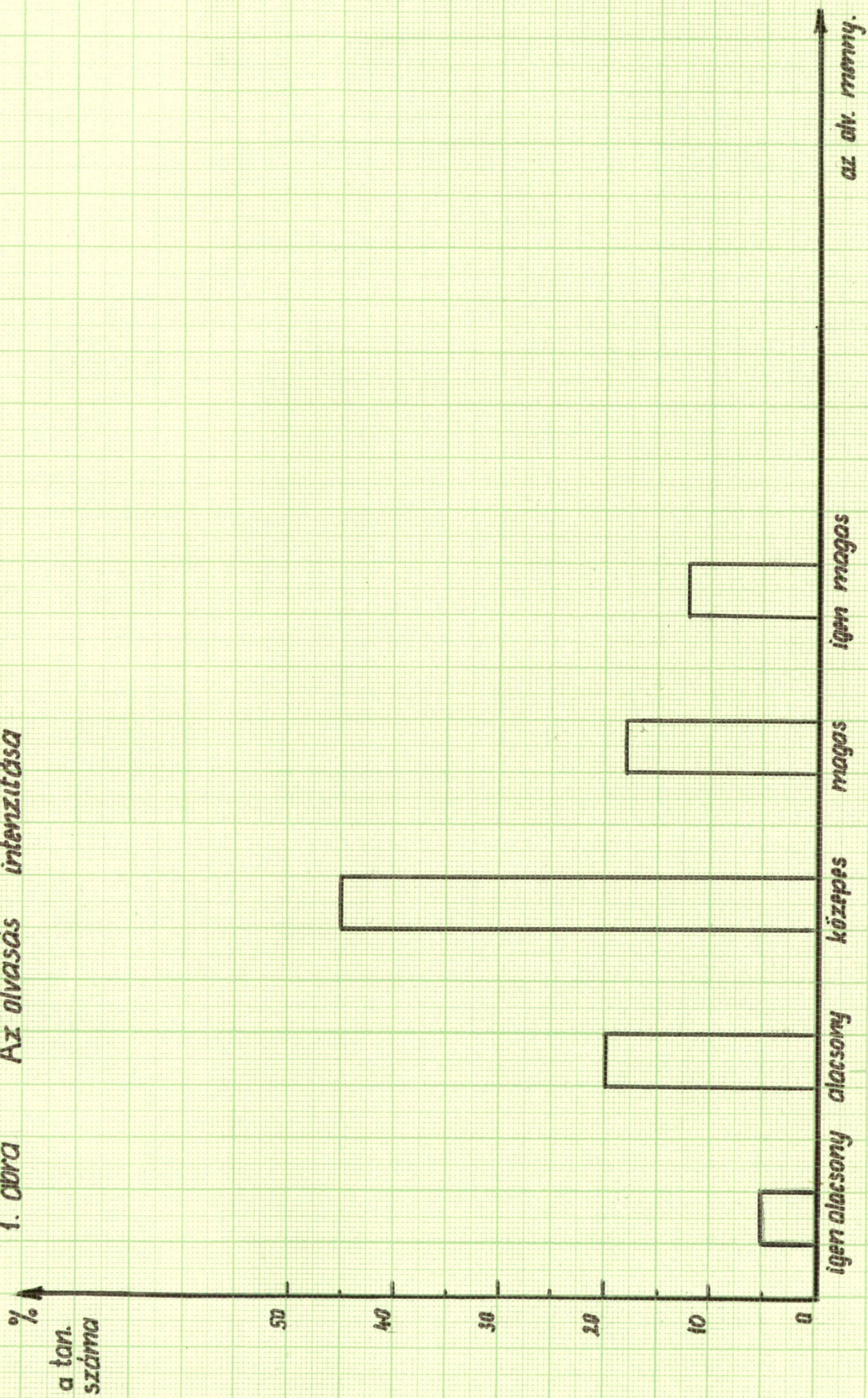
Zrinszky László, 1973, Az iskolai nevelésről,  
Társadalmi Szemle, 6.sz. Budapest

~~~~~

TARTALOMJEGYZÉK

	oldal
Bevezetés	3
I. A téma szakirodalmának vázlatos áttekintése	8
1. A problémakör történeti előzményei	9
2. Az érdeklődés elméletéről	16
3. Az érdeklődés szerepe a serdülőkorban	18
4. Az érdeklődés vizsgálatának kutatás- módszertani kérdései	19
II. Vizsgálataink eredményének ismertetése	24
1. Vizsgálataink célkitűzései és módszerek	25
2. A tanulók olvasáshoz való viszonya	32
a/ Az olvasás mennyisége	32
b/ Az irodalmi érdeklődés indítékai	44
c/ Népszerű írók - kedvelt olvasmánytémák	53
3. Az irodalmi érdeklődés személyiségalkító hatása	67
a/ Az olvasmányhősökhöz való viszony	67
b/ Az irodalmi hős, mint példakép	73
c/ Az olvasás jelentőségének megítélése	77
d/ Az olvasás és tanulmányi eredmény össze- függése	85
III. Összefoglalás	91
1. A vizsgálat összefoglaló értékelése	92
2. Néhány gyakorlati, pedagógiai következtetés	100
IV. Irodalom, tartalomjegyzék	110

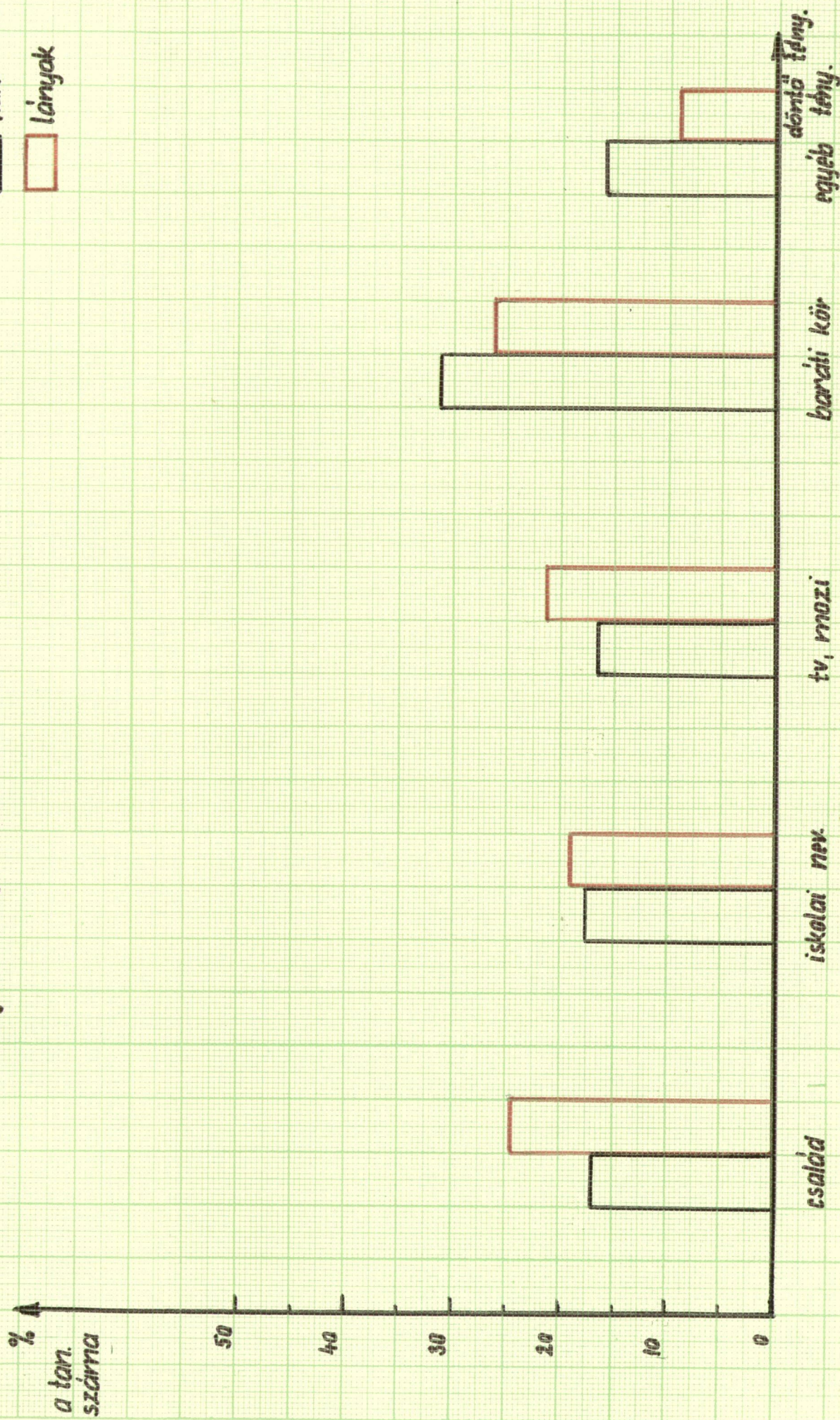
1. ábra Az olvasás intenzitása



2. ábra

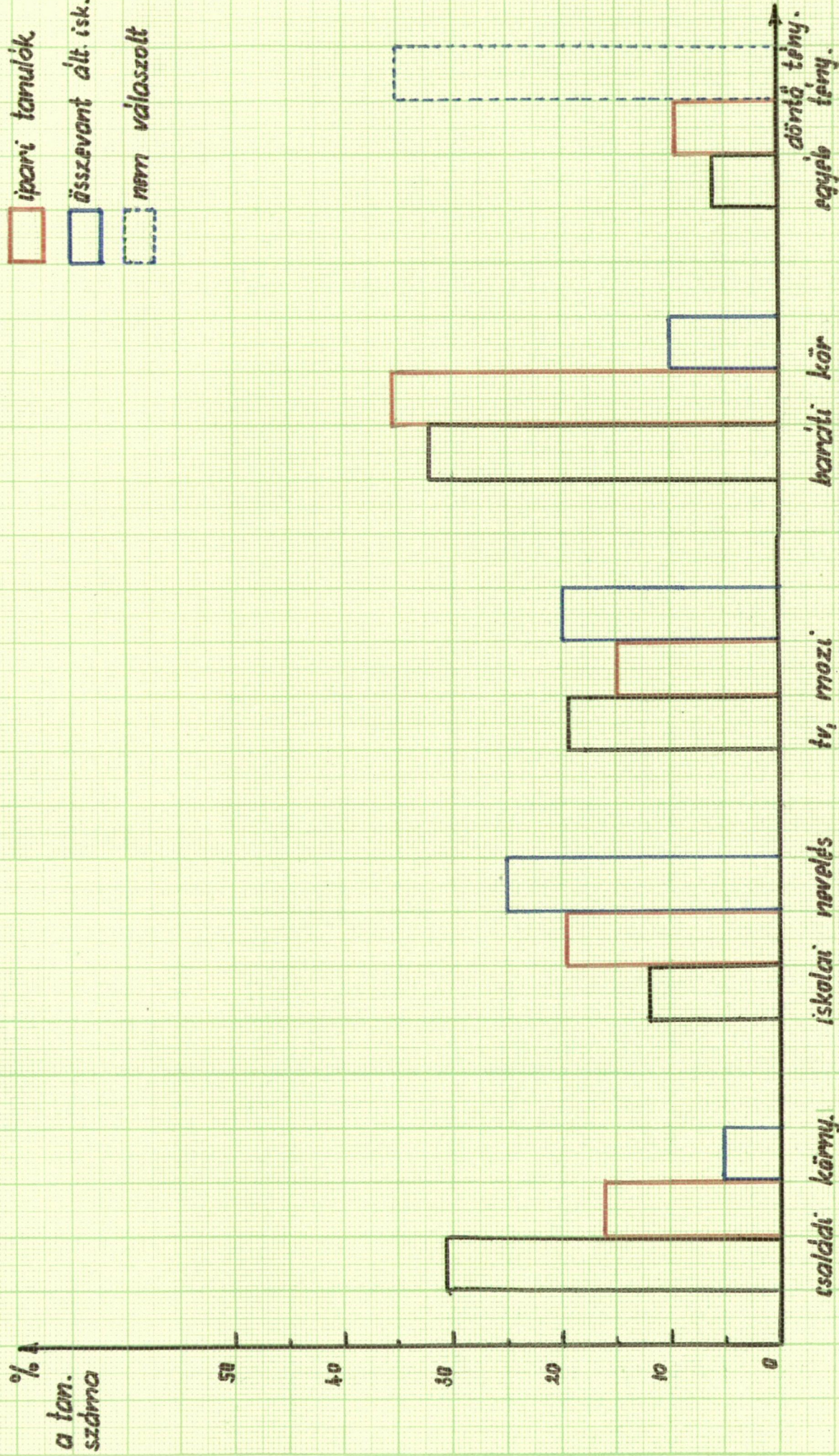
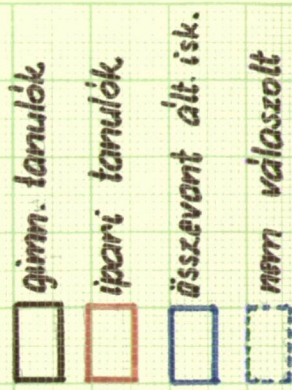
Az olvasás iránti érdeklődést
fiúk - lányok megoszlásban

fiúk
lányok



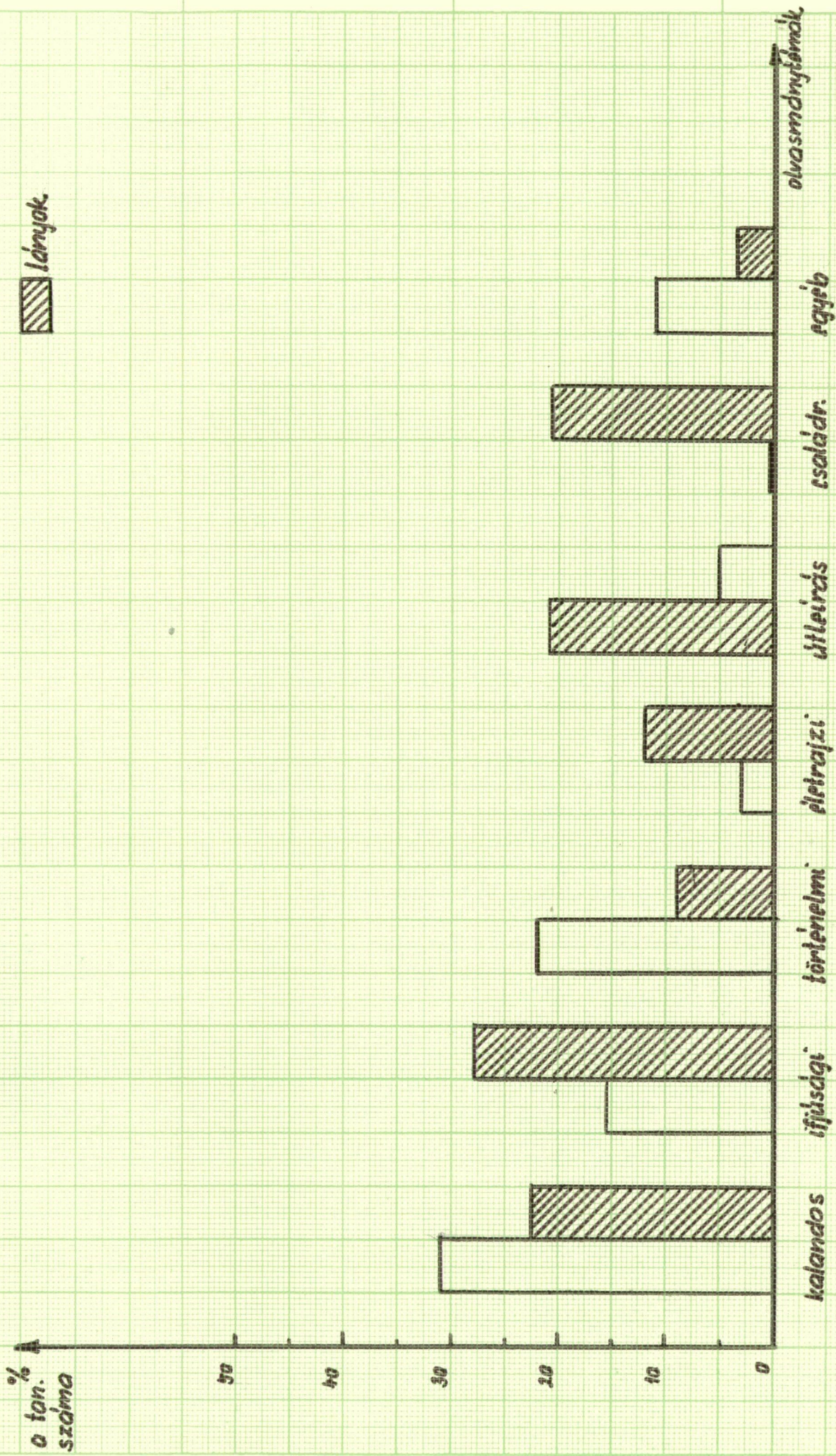
3. ábra

Az olvasás iránti érdeklődést felkeltő tényezők iskolatípusonkénti megoszlásában

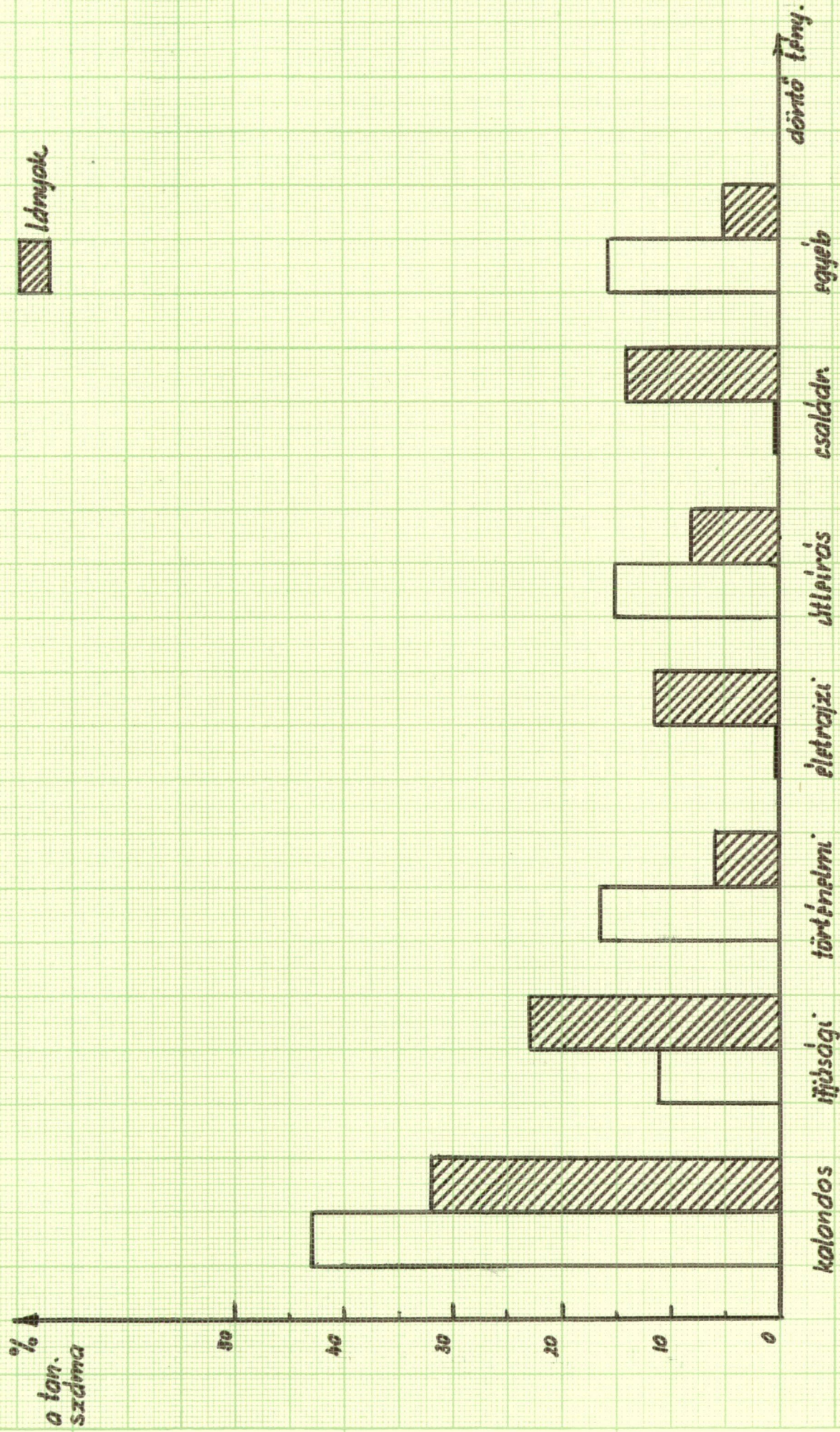


4. ábra Tematikai megoszlás nemek szerint a gimn. tanuló körében

fiúk
lányok



5. ábra
 Tematikai megoszlás nemek szerint
 ipari tanulók körében

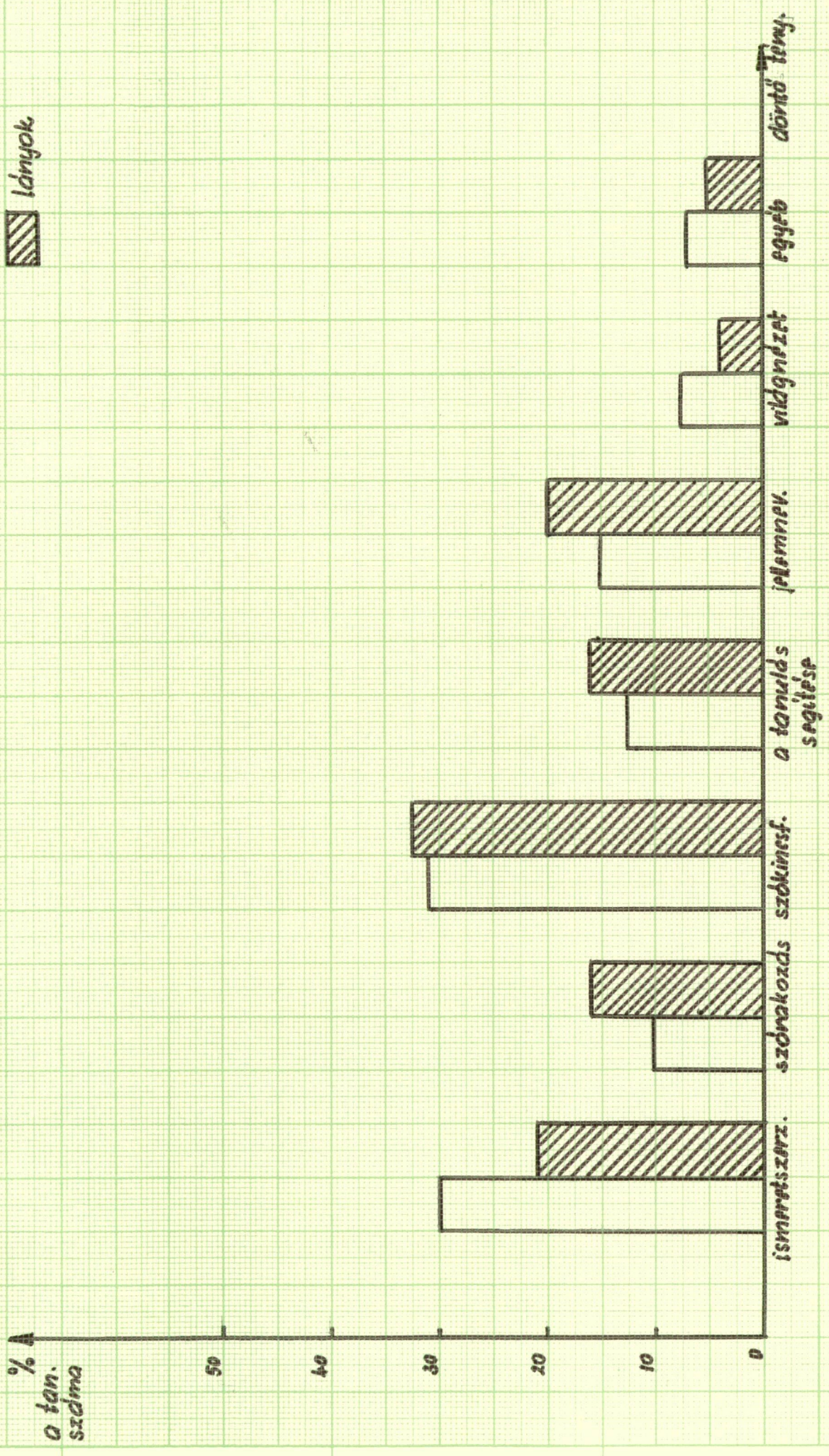


6. ábra

Az olvasás

jelentőségének

megítélése



7. ábra A tanulmányi eredmény és az olvasási időátlag összefüggése a gimn.-i tanulólétszám

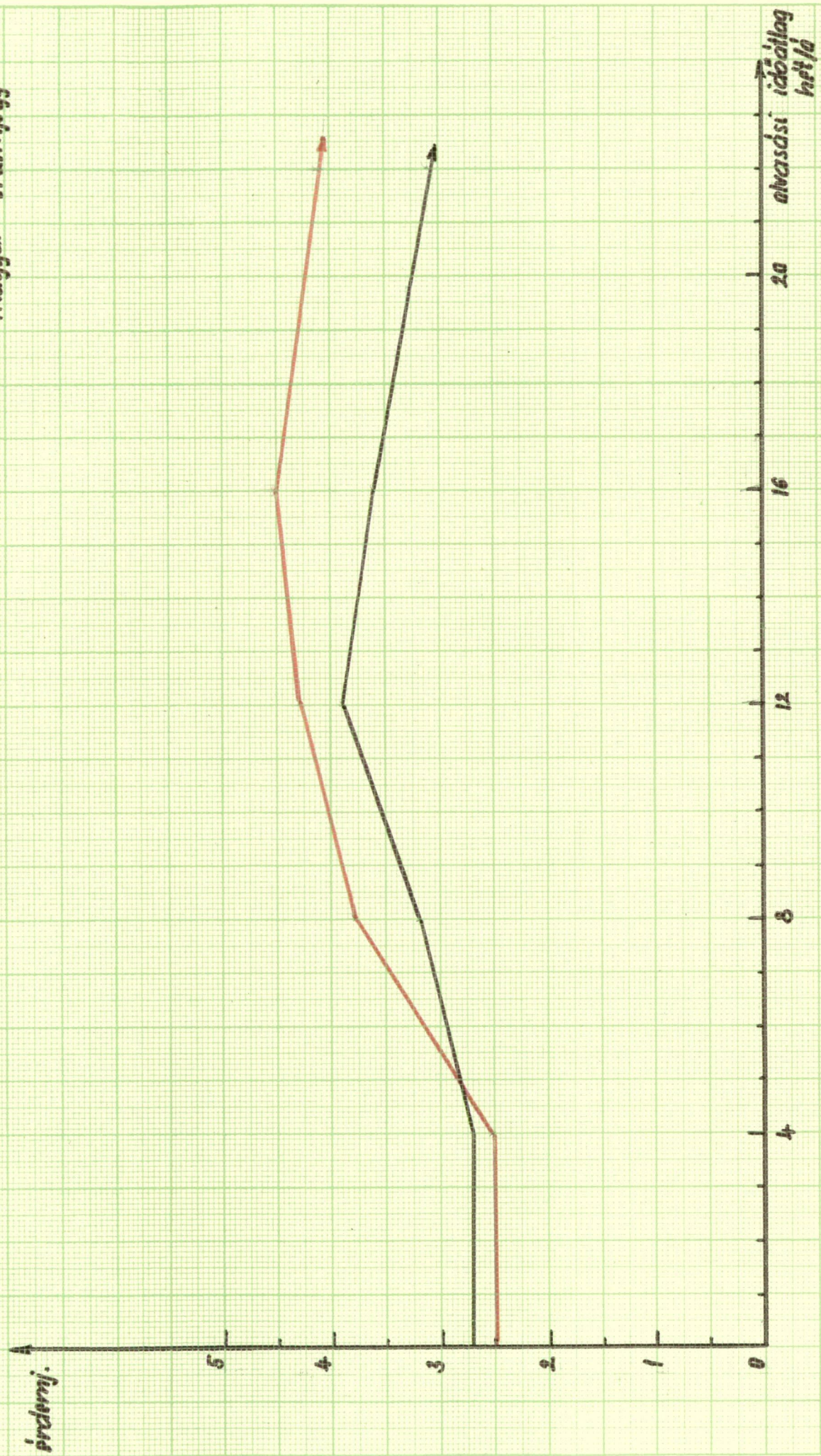
— ált. tan. eredm.
— irod. érdemjegy



8. ábra

A tanulmányi eredm. és az olvasási időátlag

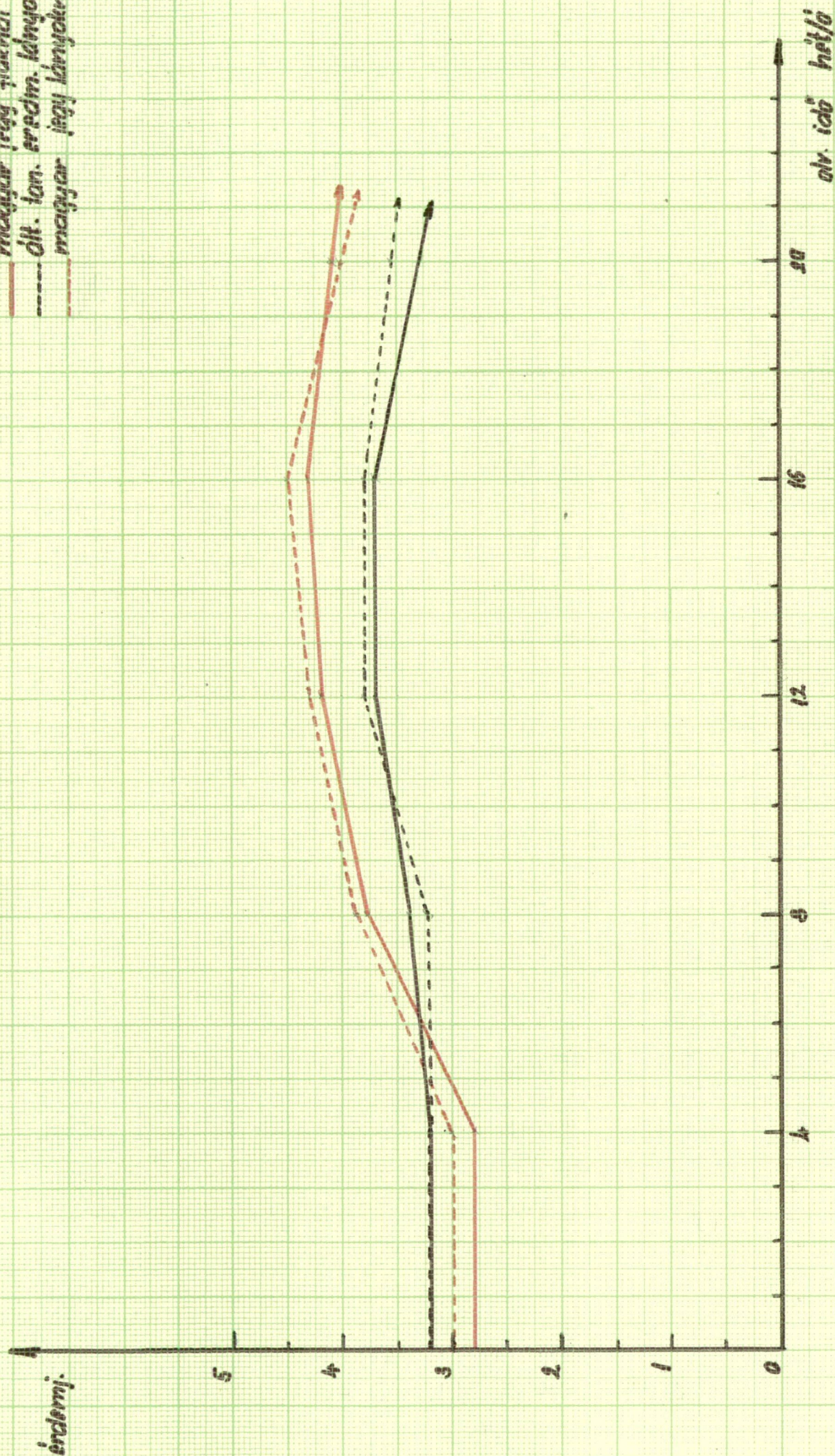
— ölt. tan. eredmény
— magyar eredmény



9. ábra

A tanulm. eredmény és az olvasási idővel
összefüggése az ipari tanuló körében

— ált. tan. eredm. függv.él
— magyar nyelv függv.él
- - - ált. tan. eredm. függv.él
- - - magyar nyelv függv.él



15-65/1974. sz.

Tárgy: Kiss Katalin
doktori szigorlata.
Melléklet: 1 db disszertáció

Dr. Duró Lajos elvtársnak
tszv. egyetemi docens

H e l y b e n

Professzor Elvtárs!

Mellékelve Kiss Katalin: A serdülőkorú tanulók irodalmi érdeklődésének
pedagógiai pszichológiai vizsgálata

című doktori értekezését tisztelettel felkérem, hogy azt megbírálni
szíveskedjék. Legyen szabad Professzor Elvtárs szíves figyelmét fel-
hívnom tanácsülésünk ama határozatára, amely a bírálat elkészítésének
és benyújtásának legkésőbbi határidejét a kézhezvételtől számított
harmadik hónap utolsó napjában állapította meg.

A mellékelt értekezést a bírálat elkészítése után szíveskedjék átadni
tanszéke könyvtárosának leltárba vétel és a könyvtárban való elhelye-
zése céljából.

Szeged, 1974. május 29.



Hajnal Péter

dékan

A kiadmány hiteles:

Dr. Duró Lajos

előadó

Kapták: Dr. Duró Lajos tszv. docens

Dr. Agoston György prof. társbíráló

Ökrös Lajosné tanszéki könyvtáros

tanszéki könyvtáros